

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**IRISMAR DE FÁTIMA CORDEIRO**

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**IRISMAR DE FÁTIMA CORDEIRO**

**PARANAVÁÍ  
2025**

**2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**IRISMAR DE FÁTIMA CORDEIRO**

**PARANAVÁÍ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada por Irismar de Fátima Cordeiro, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Nájela Tavares Ujje

PARANAÍ  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cordeiro, Irismar de Fátima

Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma revisão de literatura / Irismar de Fátima Cordeiro. -- Paranaíba-PR, 2025.

118 f.: il.

Orientador: Nájela Tavares Ujje.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Inclusão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. TEA. I - Tavares Ujje, Nájela (orient). II - Título.

IRISMAR DE FÁTIMA CORDEIRO

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie (Orientadora) – UNESPAR  
Paranavaí/PR

Profa. Dra. Caroline Elizabel Blaszkó – UFMS/CPAN  
Corumbá/MS

Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva –  
UNESPAR/PROFEI União da Vitória/PR

Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva – UNESPAR/PROFEI  
Apucarana/PR (suplente)

Data de Aprovação:

17/03/2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e resiliência durante toda esta jornada, sem sua presença nada disso seria possível.

À minha filha Maria Gabriela, que esteve sempre ao meu lado, me apoiando e incentivando em cada etapa, sua compreensão e carinho foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante. Ao meu querido filho Bruno, por quem me esforço a cada dia para ser um exemplo de perseverança. À minha mãe Nadir, cuja força e apoio incondicional foram essenciais em cada etapa deste percurso. E ao meu pai Vicente (*in memoriam*), que permanece vivo em minhas lembranças e no legado de amor e sabedoria que deixou. Esta conquista é, em grande parte, fruto do amor e incentivo de todos vocês.

À minha orientadora Profa. Dra. Nájela Tavares Ujii, cuja orientação e paciência me guiaram por caminhos que muitas vezes pareciam difíceis, mas que sempre se mostraram necessários para o amadurecimento desta dissertação. Estendo meus sinceros agradecimentos a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Formação Docente (PPIFOR) da Unespar – Campus Paranavaí, por todo o conhecimento transmitido e pelo constante apoio ao longo desta trajetória acadêmica.

À minha banca examinadora manifesto agradecimentos, uma vez que, com certeza, trouxe contribuições significativas para o aprimoramento da pesquisa e o amadurecimento da dissertação.

Aos meus colegas de sala, por compartilharem comigo esta caminhada, repleta de trocas de experiências e aprendizados. Suas presenças tornaram o caminho mais leve e produtivo.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Alto Paraná, pela compreensão e agilidade no pronto atendimento às minhas solicitações de dispensa, possibilitando minha participação nas aulas do mestrado com tranquilidade.

A todos que colaboraram direta e indiretamente, o meu muito obrigada.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerse se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo procurando e reprocuro. Ensino enquanto busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32)*

CORDEIRO, Irismar de Fátima. Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma revisão de literatura. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí. Orientadora: Nájela Tavares Ujii. Paranavaí, 2025.

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma desordem do desenvolvimento de ordem neurológica, a qual pode afetar a tríade linguagem, comunicação e interação social. O diagnóstico precoce é de suma importância desde a mais tenra idade para crianças com autismo, a fim de que possam ser incluídas na escola da infância e terem atendidas suas especificidades no percurso de educação integral. Em atenção ao exposto surge a questão norteadora da pesquisa: O que revelam as publicações científicas sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil? A presente pesquisa tomou como objetivo geral investigar as contribuições da literatura acadêmica sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com vistas a identificar desafios e oportunidades de políticas e práticas educacionais mais inclusivas. Para alcançar o objetivo geral proposto nesta dissertação, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Contextualizar a Educação Infantil, inclusão escolar e transtorno do espectro autista; mapear e categorizar as principais contribuições teóricas e práticas das publicações acadêmicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com foco nas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino mais utilizadas; identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com base analítica das contribuições da literatura acadêmica. Como substrato metodológico, a pesquisa tem ancoragem na revisão sistemática de literatura utilizando a ferramenta BuscAd junto a bases digitais: Portal de Periódicos Capes de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), realizada com recorte temporal 2014 a 2024. Os descritores utilizados foram “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil” e “Inclusão Escolar”. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que busca oferecer uma visão consolidada dos estudos já realizados acerca da inclusão de crianças autistas na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. A pesquisa conduzida por meio da ferramenta BuscAd resultou na identificação inicial de 68 trabalhos científicos publicados; após a exclusão automática de oito registros duplicados pela ferramenta e três registros duplicados retirados na análise dos autores, 57 registros foram selecionados. Com base no refinamento e na aplicação de critérios de elegibilidade, foram excluídos mais 17 trabalhos que não apresentavam alinhamento temático com o foco. Dessa forma, a presente pesquisa é composta por 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e duas teses. O montante analisado revela uma quantidade incipiente de estudos sobre o tema, especialmente considerando a dimensão territorial do Brasil. Os dados evidenciam a necessidade de amplificação de pesquisas específicas sobre TEA na Educação Infantil. As publicações científicas analisadas reafirmam a relevância de práticas pedagógicas inclusivas como um dos principais alicerces da inclusão escolar de crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; TEA.



CORDEIRO, Irismar de Fátima. School inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education: a literature review. 118 p. Dissertation (Master's in Teaching) – Paraná State University – Paranaíba Campus. Advisor: Nájela Tavares Ujje. Paranaíba, 2025.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized as a neurological development disorder that can affect the triad of language, communication, and social interaction. Early diagnosis is of utmost importance for children with autism, from an early age, so that they can be included in kindergarten and have their specific needs met in the comprehensive education path. In light of the above, the guiding question of the research arises: What do scientific publications reveal about the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education? The present research had as its general objective to investigate the contributions of the academic literature on the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, with a view to identifying challenges and opportunities for more inclusive educational policies and practices. In order to achieve the general objective proposed in this dissertation, the following specific objectives were listed: Contextualize Early Childhood Education, school inclusion, and autism spectrum disorder; to map and categorize the main theoretical and practical contributions of academic publications on the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, focusing on the most commonly used pedagogical approaches and teaching strategies; to identify gaps and opportunities for improvement in pedagogical practices aimed at the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, based on the analysis of contributions from academic literature. As a methodological substrate, the research is anchored in the systematic literature review using the BuscAd tool together with digital databases: Capes Journal Portal of Theses and Dissertations, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Scientific Electronic Library Online (SciELO), carried out with a time frame from 2014 to 2024. The descriptors used were “Autism Spectrum Disorder”, “Early Childhood Education” and “School Inclusion”. This is a theoretical-bibliographical study that seeks to offer a consolidated view of the studies already carried out on the inclusion of autistic children in the first stage of Basic Education: Early Childhood Education. The research conducted using the BuscAd tool resulted in the initial identification of 68 published scientific papers; after the automatic exclusion of eight duplicate records by the tool and three duplicate records removed in the authors' analysis, 57 records were selected. Based on the refinement and application of eligibility criteria, 17 more papers that did not present thematic alignment with the focus were excluded. Thus, the present research is composed of 40 scientific papers, 13 articles, 25 dissertations and two theses. The amount analyzed reveals an incipient number of studies on the subject, especially considering the territorial dimension of Brazil. The data highlight the need to expand specific research on ASD in Early Childhood Education. The scientific publications analyzed reaffirm the relevance of inclusive pedagogical practices as one of the main foundations of school inclusion of children with ASD.

**Keywords:** School Inclusion; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder; ASD.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PRESUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....</b>	<b>16</b>
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E TRABALHO PEDAGÓGICO .....	17
2.2 CONCEITO DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	30
2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>51</b>
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....</b>	<b>57</b>
4.1 ARTIGOS .....	60
4.2 DISSERTAÇÕES .....	77
4.3 TESES .....	100
4.4 PONDERAÇÕES DA ANÁLISE SISTEMÁTICA UNIFICADA.....	103
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, cuja temática é a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma revisão de literatura, peço licença para me apresentar e estabelecer a vinculação da pesquisa. Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), integrando a linha de pesquisa 2 - Formação de professores, metodologias de ensino e recursos teórico-didáticos nas práticas educativas, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Nájela Tavares Ujii e com atividade de pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE).

A minha paixão pela docência se iniciou no ano de 1993, quando ingressei no curso do magistério de nível médio. Ao longo dos quatro anos do curso me dediquei às disciplinas e aos estágios, amava estar no ambiente escolar e participar daqueles momentos de troca de experiências com professores. Na ocasião, dividia meu dia entre meu sonho de ser professora e os cuidados ao meu pai que havia tido AVC, e acabou não tendo a oportunidade de me ver formada no ano de 1996.

Alimentei o anseio de dar continuidade nos estudos, mas o sonho acabou postergado pelo casamento e maternidade, entretanto, considero meus filhos Maria Gabriela e Bruno presentes de Deus a mim confiados. No ano de 2002 houve o divórcio, nesse momento me vi sem chão ou caminho a seguir, não tinha um emprego para suprir as necessidades dos meus filhos, mas sempre podendo contar com o apoio da minha mãe e familiares. No mesmo ano abriu concurso público no Município de Alto Paraná, me inscrevi como monitora de creche, cargo com maior número de vagas, possibilidade de estabilidade e emprego, e poucos meses depois já estava atuando na Educação Infantil.

De certa maneira, consegui realizar meu desejo de ser professora e reacender meu interesse por estudos contínuos. No entanto, esse desejo precisou ser adiado devido à carga horária de trabalho de 40 horas por semana e à responsabilidade com filhos pequenos. Em 2011, tive a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), na modalidade de Educação a Distância (EaD). Na oportunidade, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A importância da afetividade entre educador e aluno na Educação Infantil como agente

auxiliador na formação do indivíduo”, que objetivava buscar, nas principais obras educacionais e pedagógicas, referências sobre a afetividade no processo de aprendizagem, elencando pesquisas contemporâneas que refletissem sobre as contribuições da relação entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar, para compreender a importância do afeto no desenvolvimento infantil e de que maneira isso acontece.

A formação acadêmica não só atendeu aos requisitos legais para trabalhar na Educação Infantil, mas também realizou um anseio pessoal e formativo meu. Foram anos de estudo dedicados, noites sem dormir para cumprir as leituras e completar as disciplinas, além das idas ao polo uma vez por semana para aulas presenciais e provas. Após concluir a graduação em 2014, entrei imediatamente na pós-graduação em Educação Especial e Inclusão, na Faculdade de Conchas/SP, que acabou instigando ainda mais a minha vontade de entender e pesquisar sobre a inclusão, em especial, compreender melhor o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão dessas crianças na Educação Infantil.

Como monitora de creche e posteriormente como professora na Educação Infantil, minha jornada sempre foi repleta de experiências marcantes e desafiadoras que moldaram minha prática pedagógica e me levaram a me interessar profundamente pela inclusão de crianças público-alvo da educação especial. Minha rotina começa cedo, preparando o ambiente acolhedor da sala de aula, organizando materiais didáticos e planejando atividades que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Cada dia é uma oportunidade para observar de perto como cada criança-aluno aprende e interage com o mundo ao seu redor.

Lembro-me do momento em que uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ingressou em nossa turma. No início, o processo de adaptação foi desafiador tanto para ela quanto para nós, educadores. Foi necessário ajustar nossa abordagem, oferecer suporte individualizado e trabalhar em estreita colaboração com sua família, com pouco auxílio de profissionais especializados, pois não havia equipe de apoio multidisciplinar nesse período no Município de Alto Paraná, mas atuamos em acordo com as percepções e concepções pautadas no humanismo e acolhimento da criança sujeito de direitos em integralidade.

Olhando para trás, vejo como aquela experiência não apenas moldou minha ação docente e atuação pedagógica, mas também a visão acerca de educação e inclusão. Creio que ali nasceu o germe para o interesse da pesquisa voltada à

Educação Inclusiva na Educação Infantil e crianças com TEA. Ao longo dos anos, continuei comprometida em promover um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam valorizadas e capazes de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças individuais.

Minha trajetória formativa foi completamente diferente da experiência da minha filha Maria Gabriela. Ela concluiu sua graduação em Enfermagem e, em seguida, ingressou no mestrado e doutorado, sempre contando com meu apoio incondicional. Ver sua dedicação e sucesso acadêmico me trouxe imensa realização e motivação. Em 2023, foi ela quem me inscreveu no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), retribuindo todo o suporte que prestei a ela, ao longo de sua jornada de estudos e formação profissional. Nesse momento nasceu a professora-pesquisadora, mesmo com toda bagagem que trago na vida, o caminho vivenciado é algo novo, tem uma mistura de medo e alegria, mas muito orgulho por ter chegado até aqui.

O objeto de estudo da pesquisa, que é a inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, teve seu nascedouro na minha experiência pessoal e profissional. Ao longo dos meus 21 anos de atuação no Município de Alto Paraná, deparei-me com as dificuldades enfrentadas na inclusão de crianças público-alvo da educação especial, inclusive crianças com TEA, e um aumento gradativo de crianças com laudo de autismo na Educação Infantil. Surgiram questionamentos sobre como esse processo é percebido e enfrentado pelos professores e pelas próprias crianças, e quais são as leis e diretrizes legais que respaldam essa inclusão. O aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com TEA tem impactado o cenário da Educação Infantil nas últimas décadas. Este fenômeno reflete não apenas maior conscientização e diagnóstico preciso, mas também a necessidade crescente de adaptação e inclusão dentro dos ambientes escolares e pesquisas.

Com a experiência transformadora junto à formação de uma criança autista, aprendi a valorizar cada pequeno avanço, por menor que fosse, e a adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades únicas de cada criança. A partir desse momento, meu interesse pela inclusão na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao transtorno do espectro autista, foi intensificado. Decidi aprofundar meu conhecimento sobre o tema em minha pesquisa acadêmica, investigando práticas inclusivas eficazes para crianças com esse transtorno. Num primeiro

momento, o desejo era fazer uma pesquisa de campo, mas, em diálogo com a orientadora, considerando que as concepções e crenças são variadas na seara educativa e inclusiva, bem como minha incursão genuína no campo da pesquisa, optamos por realizar uma revisão sistemática a partir das produções científicas (artigos, dissertações e teses).

Para Falbo (2018) uma pesquisa de revisão sistemática tem sustentação ancorada em questionamento, planejamento, condução e sistematização da busca, em um mapeamento que enriquece e contribui para a seara da pesquisa ao articular evidências, análises de aproximação e contraste, potencialidades, desafios e dificuldades do campo e área de pesquisa em análise.

A pesquisa foi desenvolvida com base no rigor metodológico, respaldada por Souza, Silva e Carvalho (2010), que dispõem sobre a condução do estudo por meio das seguintes etapas: 1) Definição do tema da pesquisa e elaboração da pergunta norteadora; 2) Escolha das bases de dados; 3) Definição dos descritores; 4) Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Reconhecimento dos artigos, teses, dissertações e documentos pré-selecionados; 6) Avaliação dos artigos, teses, dissertações e documentos; 7) Apreciação dos resultados; e, por fim, 8) Apresentação do condensado de conhecimento em forma de dissertação científica.

Neste contexto, será realizada uma revisão sistemática acerca da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil, utilizando a ferramenta BuscAd e revisão sistemática conduzida a partir das bases de dados: Scielo, Portal Capes Periódicos, Portal Capes Dissertações e Teses, e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Os descritores utilizados no presente trabalho foram “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil” e “Inclusão Escolar”. Considerando, respectivamente, TEA como uma desordem do desenvolvimento neurológico que afeta os indivíduos em relação à tríade linguagem, comunicação e interação social, com níveis de variação e demanda de suporte; a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica voltada à formação integral da criança em seus aspectos cognitivos, físicos, culturais, sociais e psicológicos; e a Inclusão como atendimento cidadão, escolar, formativo e socioeducativo da criança na rede regular de ensino da Educação Básica, promovendo sua educação integral.

O foco da pesquisa está voltado para a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, buscando responder à pergunta: O que revelam as publicações científicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

A presente pesquisa tomou como objetivo geral investigar as contribuições teóricas e práticas presentes na literatura acadêmica sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para alcançar o objetivo geral proposto nesta dissertação, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação Infantil, inclusão e transtorno do espectro autista.
- Mapear e categorizar as principais contribuições teóricas e práticas das publicações acadêmicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com foco nas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino mais utilizadas.
- Identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com base analítica das contribuições da literatura acadêmica.

A presente dissertação é respaldada por documentos legais oficiais do Ministério da Educação (MEC), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses documentos fornecem diretrizes essenciais sobre as práticas educativas inclusivas regulamentadas por lei.

Além disso, utilizamos como base teórica as contribuições de autores que discutem a Educação Infantil sob perspectivas históricas, políticas, pedagógicas, sociais, educativas e inclusivas. Autores como Kuhlmann Jr. (1998, 2000, 2002, 2012) contribuem com análises aprofundadas sobre a evolução histórica e política da Educação Infantil no Brasil, enquanto Kramer (2006) discute os desafios e avanços da política de Educação Infantil em relação às práticas pedagógicas e sociais; Oliveira (2009) traz uma visão crítica sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, focando na qualidade do atendimento; Rizzini (2010) investiga a relação entre educação e políticas sociais, especialmente no contexto da infância vulnerável; e Ujje (2011, 2019) discorre sobre a construção de uma práxis educativa inclusiva na educação da infância e em relação à formação continuada na prática docente da Educação Infantil e na ação pedagógica junto às crianças.

Esta dissertação busca contribuir para o conhecimento sobre a Educação Infantil, Inclusão e Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro, oferecendo bases teóricas que possam apoiar e refletir na formulação de políticas públicas mais eficazes e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Diante disso, investigar as contribuições das publicações científicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não apenas se justifica pela necessidade de compreender os desafios e potencialidades desse processo, mas também pela relevância de propor caminhos baseados em evidências para aprimorar a prática pedagógica e as políticas públicas voltadas à inclusão. Os resultados estão compilados no bojo desta Dissertação e têm intuito de serem compartilhados com famílias, professores, profissionais e demais interessados, ajudando a esclarecer e aprofundar o entendimento sobre seu desenvolvimento e aprendizagem.

O meio acadêmico será beneficiado pela disseminação dos dados em publicações científicas, como artigos, livros, e em apresentações em congressos. Além disso, ao contextualizar, mapear e analisar as contribuições acadêmicas, este estudo buscou não apenas sistematizar o conhecimento já existente, mas também identificar lacunas que possam orientar estudos futuros, reforçando o caráter contínuo e dinâmico da ciência e da educação.

Com base no exposto, esta dissertação está estruturada em mais quatro seções adicionais. A seção seguinte delineará a base teórica do estudo, abrangendo a Educação Infantil no Brasil, discutindo seus aspectos históricos, políticos e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Dentro desse contexto, serão abordados em subseção o conceito de Inclusão e a educação inclusiva na Educação Infantil, e a seção será concluída com a definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Na terceira seção descreveremos o caminho metodológico da pesquisa, a qual se configura como uma revisão sistemática, ou seja, um estudo teórico-bibliográfico de revisão de literatura, que, segundo Soares *et al.* (2014), desempenha uma função essencial na produção de evidências científicas, direcionando os pesquisadores para descobertas relevantes ao sintetizar o conhecimento disponível. Além de consolidar uma vasta quantidade de informações, as revisões facilitam a compreensão de um fenômeno e apontam lacunas no conhecimento, estimulando o desenvolvimento de novos estudos para preencher essas lacunas, aspecto que primamos por investigar



com verticalidade correlacionada às produções acerca da inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil.

Traremos, na quarta seção, a análise qualificada dos achados e a apresentação sistematizada dos dados coletados no que converge com a produção científica correlata à temática foco da investigação, pontuando mapeamento, abrangência nacional, contributivos e análises, no que tange a artigos, dissertações e teses.

Na quinta e última seção deste estudo, dispomos as considerações finais, que consistem em uma reflexão abrangente sobre a jornada percorrida ao longo da pesquisa. Inicialmente, serão reiterados os objetivos primordiais estabelecidos.

Adicionalmente, serão oferecidas recomendações direcionadas para outras áreas de pesquisa no campo do TEA, com ênfase na necessidade de aprofundamento sobre práticas pedagógicas inclusivas eficazes na Educação Infantil, na formação continuada de professores para o atendimento de crianças com TEA, no impacto da inclusão escolar na socialização e no desenvolvimento dessas crianças, bem como na importância da parceria entre família e escola no processo educacional. Além disso, recomenda-se a ampliação de estudos sobre políticas públicas voltadas para a inclusão e acessibilidade no ambiente escolar, identificando desafios e propondo melhorias para sua implementação.

Essas recomendações não apenas apontarão para lacunas ainda não exploradas, mas também sugerirão novas direções para investigações futuras. Por fim, a síntese apresentada nessa seção não apenas reforçará a importância dos objetivos iniciais da pesquisa, mas também destacará como os resultados obtidos podem influenciar positivamente o avanço do conhecimento científico e prático sobre o autismo na seara da Educação Infantil, promovendo, assim, um impacto significativo na qualidade de vida das crianças com TEA e suas famílias.

## **2 PRESUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, com intuito de favorecer uma compreensão clara e aprofundada dos temas abordados. Assim, se estrutura em três subseções distintas que discutem a Educação Infantil, a inclusão e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na subseção 2.1 serão discutidos os aspectos históricos, políticos e pedagógicos correlacionados à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, voltada à formação integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Na subseção 2.2 serão apresentados os conceitos de inclusão e educação inclusiva na Educação Infantil, focalizados sob a ótica da equidade e da acessibilidade, destacando-se aspectos das políticas educacionais e teóricos que promovem a participação plena de todos os indivíduos na sociedade.

Na subseção 2.3 discorreremos sobre o TEA ponderando sobre definição, especificidades, intervenções educacionais e correlação com a Educação Infantil. Cada subseção é estruturada de modo a fornecer um embasamento teórico sólido, essencial para fundamentar as análises e considerações da pesquisa.

## **2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS E TRABALHO PEDAGÓGICO**

Ao longo da história, as concepções sobre a infância passaram por significativas transformações. Durante séculos, a criança foi vista predominantemente como um ser incompleto, necessitando de tutela e educação rígida para se tornar um adulto pleno. Essa visão estava alinhada com uma perspectiva de infância como fase de preparação para a vida adulta, muitas vezes desconsiderando as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano (Nogueira, 2007). No entanto, ao longo do tempo, novos paradigmas começaram a emergir, destacando a criança como um ser ativo, criativo e capaz de estabelecer múltiplas relações com o mundo que a cerca.

A partir do século XX, com o avanço das ciências humanas e sociais, as concepções sobre a infância começaram a ser vistas de forma mais complexa e dinâmica. De acordo com Vygotsky (1998), a criança não é um simples receptor de conhecimentos, mas um sujeito ativo que constrói seu desenvolvimento a partir das interações sociais.

Contudo, torna-se importante destacar os estudos de autores como Kishimoto (2005), que reafirmam a ideia de que a infância não é uma fase da vida subordinada à educação formal, mas sim um momento único e valioso, no qual a criança deve ser reconhecida em sua singularidade e potencial criativo. A Educação Infantil, segundo esses autores, deve promover um espaço de acolhimento, escuta e respeito,

possibilitando à criança a expressão de sua identidade e o desenvolvimento de suas capacidades de forma plena.

Nesse contexto, a Educação Infantil no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos, refletindo mudanças nas concepções pedagógicas, políticas públicas e contextos sociais. Esta sessão busca traçar uma trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, desde seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica até as diretrizes atuais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à etapa. Para isso, serão abordadas as contribuições teóricas de autores como Kuhlmann Jr. (1998, 2000, 2002, 2012), Oliveira (2009), Kramer (2006), Rizzini (2010) e Ujiie (2011, 2019), que oferecem perspectivas críticas e analíticas sobre as práticas pedagógicas, políticas educacionais e a relação entre educação e políticas sociais.

A história do atendimento à infância no Brasil remonta ao período colonial, quando as primeiras iniciativas de atendimento à infância estavam vinculadas a ações assistencialistas promovidas por instituições religiosas e filantrópicas. Essas iniciativas tinham como objetivo principal a catequese e a moralização das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Segundo Kuhlmann Jr. (2000), essas práticas refletiam uma visão caritativa e disciplinadora, sem uma preocupação pedagógica estruturada.

No início do século XX, influências europeias começaram a moldar a Educação Infantil brasileira. Modelos pedagógicos como o de Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), um pedagogo alemão pioneiro na Educação Infantil e criador do conceito de “jardim de infância”. Nascido em Oberweißbach, Alemanha, em 21 de abril de 1782, ele enfatizava a importância do brincar e das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil, que foram incorporados em algumas instituições. No entanto, conforme destaca Kuhlmann Jr. (2000), a expansão dessas práticas ocorreu de maneira desigual, muitas vezes restrita a camadas mais privilegiadas da sociedade.

Os primeiros jardins de infância no Brasil surgiram com uma proposta pedagógica marcada pela transição do modelo de tutela protetiva para uma educação estruturada e intencional. Esses espaços, inspirados nos métodos de Friedrich Froebel, tinham como objetivo não apenas a proteção, mas a formação integral da criança. O marco inicial da Educação Infantil no país se deu em 1862, com a criação

do primeiro jardim de infância por Emília Erichsen, na região dos Campos Gerais, em Castro, no Paraná (Lossnitz, 2006).

Ao longo do tempo, a ideia de jardins de infância foi se espalhando e se consolidando em outras regiões brasileiras. Kuhlmann Jr. (1998) destaca a criação do jardim de infância no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, em 1875, e na Escola Americana, em São Paulo, em 1877, além da inauguração de um novo modelo na Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, com o qual se passaram a realizar mais estudos e registros detalhados.

A partir dos anos 1970, movimentos sociais e educacionais começaram a reivindicar uma Educação Infantil de qualidade e acessível a todas as crianças. Esse período marcou o início de debates mais aprofundados sobre a função educativa das creches e pré-escolas, superando a visão meramente assistencialista que prevalecia até então.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo para a Educação Infantil no Brasil. Pela primeira vez, o Estado reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do poder público, estabelecendo a responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios na oferta desse atendimento.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. A LDB enfatizou a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs), especialmente o de 2001 e, posteriormente, o de 2014, estabeleceram metas específicas para a expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil. Entre as diretrizes, destacam-se a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação da oferta de creches para crianças de até 3 anos, garantindo o acesso à educação desde os primeiros anos de vida.

Além dessas diretrizes, os PNEs também estabeleceram metas fundamentais para a qualificação da Educação Infantil, como a formação e valorização dos professores, assegurando a capacitação contínua dos profissionais da área, e a melhoria da infraestrutura das instituições, garantindo espaços adequados e acessíveis para o desenvolvimento integral das crianças.

Outra meta essencial é a promoção da inclusão escolar, garantindo o acesso e a permanência de crianças com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em ambientes educacionais inclusivos. Para isso, prevê-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil e promovam a diversidade.

Essas metas refletem o compromisso dos PNEs com a ampliação do acesso, a equidade e a qualidade da Educação Infantil, fortalecendo políticas públicas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças no contexto educacional brasileiro.

Em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe diretrizes mais claras para a Educação Infantil, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de orientar a elaboração dos currículos locais. A BNCC reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades das crianças, promovendo experiências significativas e respeitando os diferentes contextos culturais e sociais.

Nesse contexto, Oliveira (2009) destaca que, apesar dos avanços legais, persistem desafios relacionados à formação dos profissionais e à implementação de práticas que realmente atendam às necessidades das crianças. A autora enfatiza a necessidade de uma formação continuada que capacite os educadores a desenvolverem práticas reflexivas e contextualizadas.

Dentro desse aspecto, Rizzini (2010) aponta que, historicamente, as políticas voltadas para a infância no Brasil foram marcadas por ações fragmentadas e desarticuladas. Nesta direção, a autora defende a necessidade de políticas integradas que considerem as múltiplas dimensões da vida das crianças, promovendo uma articulação intersetorial efetiva entre educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é marcada por avanços significativos, especialmente no que tange ao reconhecimento legal e à formulação de políticas públicas. No entanto, desafios persistem, especialmente relacionados à implementação de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam o seu desenvolvimento integral. Kramer (2006) questiona a padronização e a escolarização precoce na Educação Infantil, alertando para o risco de se negligenciar as especificidades dessa etapa. A autora defende práticas que valorizem

o brincar, a criatividade e a autonomia das crianças, respeitando seus tempos e modos de aprender.

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 é base fundamental para o estabelecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Isso é explicitado no artigo 208, revisado pela Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006, que determina: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988).

A década de 80 marcou um período de intensas discussões sobre os direitos da criança e a necessidade de políticas públicas específicas para a Educação Infantil. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo, ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Kuhlmann Jr. (2012) destaca que esse período foi crucial para a construção de uma identidade própria para a Educação Infantil no Brasil, embora desafios relacionados à qualidade e ao acesso universal persistam.

Consolidando o explicitado na Constituição cidadã, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, reconhece a criança como sujeito de direitos e reafirma a importância da Educação Infantil em seu artigo 54 (Brasil, 1990).

Assim, a CF e o ECA são marcos importantes na compreensão e materialidade da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, alinhando-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96. A LDB, fruto de um debate de 8 anos, legitima a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica em seu artigo 21 e dedica uma seção específica a esta etapa, a saber:

#### Seção II - Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013);

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013);

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013);

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013);

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013);

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Incluído pela Lei, *Lei nº 12.796*. (Brasil, 2013).

O artigo 29 enfatiza a importância do desenvolvimento integral na Educação Infantil, que abranja aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, reforçando a necessidade da colaboração entre escola, família e comunidade. A legislação brasileira, por meio da Lei n. 12.796/2013, estabelece diretrizes fundamentais para a Educação Infantil, ressaltando seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, na faixa etária de 0 a 5 anos. (Brasil, 2013).

O artigo 30 delimita as modalidades de atendimento da Educação Infantil, estruturando-a em creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para aquelas entre 4 e 5 anos. Essa organização visa assegurar um ambiente adequado às necessidades do desenvolvimento infantil, conforme apontado por Montoan (2003), que destaca a importância de espaços inclusivos e adaptáveis às diversidades individuais.

O artigo 31 apresenta diretrizes fundamentais para a organização da Educação Infantil no Brasil, ao estabelecerem parâmetros para a avaliação do desenvolvimento das crianças, a carga horária, o controle de frequência e a documentação do processo de aprendizagem. Assim, têm um impacto significativo sobre a qualidade e a equidade da Educação Infantil, especialmente, quando se trata de práticas inclusivas. Refletir sobre cada um dos artigos que compõem a seção da LDB 9394 nos permite entender como a legislação estabelece uma base para a organização e o acompanhamento desta etapa educativa, trazendo à tona a necessidade de um olhar atento para a inclusão escolar de todas as crianças. Na dissertação em curso, chamamos especial

atenção para a inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao abordar a avaliação das crianças, a legislação destaca o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. Isso é um ponto central no processo educativo que foca no desenvolvimento individual da criança, e também aspecto salutar da perspectiva educacional inclusiva. A avaliação, portanto, não se limita a medir o desempenho, mas busca compreender o processo de aprendizagem de forma mais holística e os ritmos de desenvolvimento da criança.

O artigo 31 estabelece uma carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas por 200 dias letivos, e este também é um ponto de reflexão. A carga horária, ao garantir uma quantidade mínima de tempo para o desenvolvimento das crianças, busca assegurar a consistência e a continuidade do processo educativo. No entanto, é importante considerar que a qualidade da educação não está apenas na quantidade de tempo, mas na adequação e na flexibilização desse tempo, especialmente, para crianças público-alvo da educação especial. Vygotsky (1998) aponta que a interação social e o tempo de interação com o outro são fundamentais no processo de aprendizagem e, para crianças com TEA, esse tempo deve ser estrategicamente utilizado para favorecer a inclusão e o desenvolvimento social e cognitivo.

Temos também estabelecida, via legislação, a jornada educativa de no mínimo 4 horas diárias no turno parcial e 7 horas para a jornada integral, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Esse parâmetro leva à reflexão sobre o equilíbrio entre a quantidade de tempo dedicado ao cuidado e à educação, às interações e brincadeiras, bem como ao respeito às crianças como cidadãos de direitos, considerando suas condições individuais. A jornada de educação integral deve ser planejada de modo a promover o aprendizado sem causar sobrecarga, garantindo um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

O controle de frequência instituído exige que as crianças tenham uma frequência mínima de 60% do total de horas. Este artigo reforça a ideia de que a Educação Infantil deve ser contínua, garantindo a participação regular das crianças nas atividades pedagógicas. No entanto, é necessário considerar que, para crianças com TEA, a frequência escolar pode ser um desafio, sendo fundamental que as escolas e educadores sejam sensíveis às necessidades dessas crianças e ofereçam



apoio adequado para que a frequência mínima não seja vista apenas como um requisito formal, mas como parte do processo de inclusão.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), documento do Ministério da Educação, desempenham um papel crucial ao estabelecer orientações que reconhecem a criança como sujeito de direitos e participante ativa no processo de aprendizagem, e ao validar o binômio cuidado e educação, e a garantia de direitos correlacionados a brincar, criar e aprender, reforçando a importância do desenvolvimento integral (Brasil, 1998).

A produção teórica de Paulo Freire, de acordo com Peloso e Paula (2011), tem um impacto significativo na educação da infância, pois Freire propôs uma pedagogia que valoriza o diálogo e a participação ativa dos educandos (das crianças) no processo educativo e de educação emancipatória. Freire (1996) pondera que a educação deve promover a conscientização e o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e emancipados.

Madalena Freire (1989), seguindo a tradição de seu pai Paulo Freire, também contribuiu com importantes reflexões sobre a Educação Infantil, defendendo a valorização da escuta e da criatividade das crianças no processo educativo, considerando-as protagonistas do próprio aprendizado e reconhecendo a importância de um ambiente educacional que promova autonomia e respeito ao desenvolvimento individual, num processo de escuta e acolhimento de todas as crianças, em sua gama de diversidade humana e existencial (Freire, 1989).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída em 2017 e estabelece os direitos de aprendizagem para as crianças de até 5 anos de idade, que se amplificaram para seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ela ressalta a importância de práticas pedagógicas interdisciplinares, consolidando a ideia de direito educacional a toda e qualquer criança brasileira. A BNCC valoriza a brincadeira e a interação como princípios educativos fundamentais, organizando a Educação Infantil em cinco campos de experiência: “Eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017).

Considerando a criança como um indivíduo em desenvolvimento, a legislação reforça os direitos das crianças-alunos, abordando questões relacionadas à

adequação do ambiente escolar e ao papel da escola nesse processo. Vygotsky (2010) aponta que a função da escola é orientar a criança a superar suas limitações e desenvolver suas capacidades, evitando confiná-la a um universo restrito. Bondezan (2012, p. 193) ressalta que, cada vez que o professor propõe atividades que a criança consegue realizar de forma independente e celebra suas conquistas, contribui para que a criança confie em seu próprio potencial e desenvolva-se integralmente.

Essa dimensão da Educação Infantil está alinhada com a valorização do papel do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos, exigindo um nível de qualificação que corresponde às responsabilidades sociais e educativas esperadas desses profissionais. Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), a formação de docentes para atuar na Educação Infantil deve ser realizada em nível superior, admitindo-se como formação mínima o nível médio, na modalidade Normal, que se refere à formação exigida para professores que atuavam na Educação Infantil antes da implementação da exigência de nível superior. No Brasil, o curso Normal era um curso de nível médio voltado especificamente para a formação de professores que atuavam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esse curso preparava os educadores para lidarem com crianças pequenas, abordando aspectos pedagógicos e didáticos para o ensino nessa faixa etária. Portanto, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona que, inicialmente, a formação mínima para esses profissionais poderia ser o nível médio, ela está se referindo a essa modalidade de curso Normal, que formava professores capacitados para atuar nas creches e nas classes iniciais da Educação Infantil. No entanto, com as atualizações da LDB, passou a ser exigida formação superior para os profissionais que desejem atuar na Educação Infantil, visando garantir maior qualificação para enfrentar as responsabilidades pedagógicas e sociais envolvidas no desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, (Brasil, 1996).

Embora a discussão sobre currículo e proposta pedagógica da Educação Infantil seja antiga no país, o processo de sua articulação ganhou delineamento com a constituinte e nos períodos subsequentes. O Ministério da Educação, via Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI), elaborou o documento Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), definindo como principais objetivos a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 5 anos, a valorização da concepção de educação e cuidado como aspectos inseparáveis das ações dirigidas às crianças, e a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil a todas

as crianças. Como parte desses objetivos, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, que discutia a necessidade e a importância de um profissional qualificado e com um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas. Esse ponto é enfatizado por autores como Kramer (2003), para quem a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, visto que estes profissionais desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças.

Baseando-se nas políticas existentes e nas discussões realizadas por estados e municípios, o Ministério da Educação vem promovendo iniciativas que visam à melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, como aponta Oliveira (2007), o investimento em políticas públicas voltadas à primeira infância é fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. Para atingir esses objetivos, o Ministério da Educação delineou quatro linhas de ação: (1) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; (2) promoção da formação e valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas; (3) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e (4) a criação de um sistema de informações sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos.

Essas iniciativas se alinham às reflexões de Kishimoto (2007), que destaca a importância de diretrizes claras e integradas para a construção de uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas especificidades e necessidades.

O reconhecimento legal dessa etapa como parte da Educação Básica trouxe consigo normas para estabelecer padrões de qualidade, embora algumas políticas neoliberais tenham afetado a oferta de Educação Infantil pública (Adriano; Peroni, 2005).

É evidente que a Educação Infantil desempenha um papel primordial no processo educacional, no entanto, o atendimento oferecido às crianças matriculadas nessa etapa educacional registra avanços e retrocessos, devido ao estabelecimento de uma base curricular sem enfoque teórico claro e, às vezes, à falta de formação sólida dos professores atuantes na etapa e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades específicas das crianças de 0 a 5 anos (Machado; Martins, 2019).

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, sendo reconhecida como a primeira fase da educação básica. O Brasil, ao longo das últimas décadas, tem avançado significativamente na elaboração de políticas e documentos que orientam essa etapa educacional. Entre esses documentos, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de outras publicações orientadoras do Ministério da Educação (MEC), tais como sobre:

1. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo: Este documento foca nas particularidades da Educação Infantil em áreas rurais, reconhecendo os desafios estruturais e culturais que afetam a oferta educacional nesses contextos. Ele discute a dificuldade de acesso devido a fatores como distâncias geográficas, infraestrutura inadequada e a formação de professores. Propõe diretrizes específicas para atender às necessidades das crianças do campo, respeitando suas vivências e promovendo uma educação contextualizada que valorize a cultura local e as práticas comunitárias (Brasil, 2012).

2. Brinquedos e brincadeira em creche: Este texto reafirma a centralidade do brincar no desenvolvimento integral das crianças. Nele, a brincadeira é reconhecida como uma linguagem essencial da infância, sendo um meio pelo qual as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de expressarem emoções. O documento orienta práticas pedagógicas que valorizam o brincar como elemento fundamental no planejamento das atividades nas creches, ressaltando a necessidade de disponibilizar brinquedos adequados e de qualidade, bem como de criar ambientes que estimulem a criatividade e a interação. (Brasil, 2013).

3. Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial: Este documento trata da urgência de incluir práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam a igualdade racial nas instituições de Educação Infantil. Ele destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade racial e cultural como parte do processo educativo. Além disso, oferece reflexões sobre o papel da Educação Infantil na desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como estratégias para incluir histórias, músicas, brinquedos e materiais que representem de maneira positiva as diferentes etnias e culturas (Brasil, 2015).

4. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais: Essa publicação amplia a discussão sobre igualdade racial e

diversidade, contextualizando-a no âmbito dos direitos humanos e das políticas públicas. Ela analisa como os marcos legais, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE), fundamentam o direito a uma educação que respeite as diferenças e promova a inclusão. O documento também reflete sobre os desafios de implementar uma educação efetivamente inclusiva, apontando a necessidade de formação continuada para educadores, de revisão de materiais didáticos e do fortalecimento de políticas que garantam uma gestão democrática e inclusiva nas escolas (Brasil, 2016).

Esses documentos, juntos, representam um esforço coletivo para fortalecer a Educação Infantil no Brasil, promovendo uma abordagem inclusiva e contextualizada que respeite a diversidade cultural, racial e regional do país, além de garantir que o brincar e o desenvolvimento integral da criança sejam eixos centrais no planejamento educacional.

Neste cenário, buscamos explorar a legislação e as orientações pedagógicas que sustentam a Educação Infantil no Brasil, abordando aspectos legais, conceituais e práticos que garantem o direito à educação e promovem o desenvolvimento integral da criança.

O marco legal que fundamenta a Educação Infantil no Brasil abrange diversos documentos e orientações que buscam garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, com atenção às especificidades e diversidade do contexto brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento norteador essencial para todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil. Apesar das críticas e ressalvas quanto à multiplicidade de teorias, conceitos e abordagens que a compõem, a BNCC destaca-se por sua defesa de princípios éticos, políticos e estéticos, convergentes com uma educação inclusiva que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano de todas as crianças, especialmente na primeira infância. Este aspecto é fundamental no contexto da Educação Infantil, onde a diversidade é tratada como um valor essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Esses direitos estão alinhados aos princípios defendidos por Vassão (2017), que destaca a necessidade de construir currículos acessíveis e flexíveis, capazes de atender às especificidades das crianças com necessidades educacionais especiais.

Portanto, ao priorizar uma perspectiva ética e inclusiva, a BNCC contribui para consolidar a Educação Infantil como um espaço de garantia de direitos, promoção da equidade e respeito às diferenças, reforçando seu papel na formação integral da criança e de uma educação e sociedade mais justa e inclusiva.

O professor desempenha um papel central nesse processo de formação humana, integral e inclusiva, sendo responsável por criar um ambiente que estimule as interações e brincadeiras. A formação continuada dos educadores é essencial para que possam implementar essa ação educativa.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser inclusivas, respeitando as individualidades e promovendo a diversidade. Isso envolve adaptar as atividades às necessidades de cada criança, garantindo que todas tenham acesso ao aprendizado. A interação entre as crianças é um aspecto primordial, pois o brincar e a convivência em grupo favorecem o desenvolvimento integral em plenitude.

A Educação Infantil no Brasil enfrenta desafios significativos, entre os quais se destacam a desigualdade de acesso, a falta de infraestrutura adequada e a formação insuficiente de professores (Kramer, 2006). É importante ressaltar que a efetiva implementação de políticas públicas na área demanda um compromisso ativo do governo e da sociedade para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade, conforme argumentam Freitas (2010) e Oliveira (2011).

A Educação Infantil representa uma etapa essencial no desenvolvimento das crianças e requer ser conduzida com seriedade e responsabilidade, focalizando interações e brincadeiras. Além disso, o papel do professor é central nesse processo. Como apontam Tardif (2002) e Libâneo (2006), a formação docente deve preparar profissionais para lidar com os desafios dessa etapa, capacitando-os a implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a infância.

Conforme Vygotsky (2007), o brincar possui uma função essencial no desenvolvimento infantil, servindo como meio natural de exploração, expressão e construção de conhecimento. Essa perspectiva é complementada por Wallon (2007), que reforça a importância da interação social e emocional no processo de aprendizagem. O conceito de intencionalidade educativa, também amplamente discutido por Malaguzzi (1999), destaca que as práticas pedagógicas devem ser planejadas para atingir objetivos educacionais claros, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo o desenvolvimento integral.

As bases teóricas que sustentam a Educação Infantil incluem as contribuições de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Froebel, Piaget, Wallon, Vygotsky e Malaguzzi. Essas teorias oferecem subsídios para a construção de práticas pedagógicas que atendam ao desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos (Horn e Libâneo, 2010).

Na próxima seção, o foco será aprofundado no conceito de inclusão escolar e sua relação com a Educação Infantil, ampliando as reflexões iniciais apresentadas neste texto.

## **2.2 CONCEITO DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A inclusão educacional tem sido um tema central em debates e transformações no campo da educação, especialmente, com o avanço das políticas públicas e dos direitos humanos. As questões relacionadas à diversidade, equidade e acessibilidade têm ganhado destaque na educação, principalmente na Educação Infantil, impulsionando práticas pedagógicas que buscam garantir um acesso igualitário ao aprendizado para todos os alunos.

No contexto educacional, a inclusão pode ser definida como o processo pelo qual as escolas ajustam suas práticas pedagógicas, seus currículos e seus ambientes para assegurar a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições. Esse conceito vai além da mera presença de alunos com necessidades educacionais especiais, englobando a adaptação de estratégias de ensino para proporcionar um aprendizado significativo e igualitário. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar implica em uma transformação cultural nas instituições educacionais, com o objetivo de fazer da diversidade um valor, e não um obstáculo. O foco é garantir a todos os alunos a mesma qualidade de ensino, respeitando suas necessidades específicas e assegurando condições para que todos possam desenvolver seu potencial de maneira plena.

A educação inclusiva é, portanto, uma prática pedagógica que visa à equidade e ao respeito à diversidade, sem discriminação, de forma a garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências ou transtornos de desenvolvimento, possam usufruir do direito à educação de forma plena e adequada. Nesse sentido,

Lima (2010) afirma que a inclusão deve ser vista como um processo contínuo de adaptação e transformação das práticas pedagógicas, onde os professores e a escola precisam se preparar para atender aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizado de todos os alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para o desenvolvimento.

No caso da Educação Infantil, a inclusão assume uma importância ainda maior, pois é neste período inicial de vida que se constroem as bases para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A inclusão na Educação Infantil envolve a adaptação do ambiente escolar, das estratégias pedagógicas e das interações entre educadores e alunos, para garantir que todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência, tenham acesso a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

O foco desta pesquisa está em entender e analisar como as práticas pedagógicas e políticas educacionais na Educação Infantil podem ser aprimoradas para garantir a inclusão de dessas crianças, assegurando que elas tenham condições de participar ativamente do processo educativo, desenvolvendo suas habilidades e capacidades no mesmo ambiente escolar que seus colegas.

Segundo Sasaki (1997), a inclusão envolve a adaptação de contextos sociais, culturais e educacionais para acolher a diversidade, promovendo a equidade e garantindo a participação plena de todos os indivíduos, independentemente de suas condições ou especificidades na educação e na sociedade.

A Unesco (1994), na Declaração de Salamanca, reforça que as escolas inclusivas devem ser capazes de atender à diversidade, reconhecendo-a como uma oportunidade de enriquecimento educacional. Além disso, Vygotsky (2007) destaca o papel central das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, afirmando que o ambiente educacional deve proporcionar estímulos adequados e acessíveis para promover o crescimento de todas as crianças.

A inclusão pode ser definida como o processo de garantir que todos, incluindo aqueles com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, tenham as mesmas oportunidades de participar ativamente em todas as esferas da vida social e educacional. Segundo Alcudia (2016), a inclusão é um princípio que busca respeitar e valorizar as diferenças individuais, oferecendo recursos e adaptações para que todos possam se desenvolver plenamente. O foco, de acordo com a autora, deve estar na atenção à diversidade, onde destaca a importância de uma educação que abranja todas as formas de ser e aprender.



A legislação educacional brasileira destaca que:

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos (Brasil, 2006, p.11).

Na dinâmica da educação inclusiva, o professor precisa estar preparado para trabalhar com a diversidade de crianças-alunos na Educação Infantil, “uma vez que as diferenças existem e não podem ser negadas dentro da dinâmica social e educativa” (Ujiie, 2011, p. 68). Assim, a diversidade é característica humana instituída e uma educação inclusiva deve ser garantida não só por lei, mas na prática cotidiana da Educação Infantil.

Corroborando, Sacristán (2002) destaca que a diversidade é uma manifestação normal dos seres humanos, dos fatos sociais e culturais, dos reflexos da formação e do desenvolvimento de cada sujeito. O autor lembra que a diversidade é tão normal quanto a própria vida, sendo necessário acostumar a viver e a trabalhar com a diversidade, visto que a heterogeneidade está constantemente presente no contexto escolar. Ujiie (2011, p. 69) evidencia ainda que:

Atuar educativamente na e para a diversidade é atender a todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único, individual e especial em sua singularidade humana, independente de necessidades especiais de quaisquer naturezas. Significa oportunizar uma educação para o sujeito em sua globalidade, compreendendo, pois o indivíduo ou a criança na perspectiva integral.

Ainda conforme a autora, a diversidade e a inclusão contribuem para que todas as crianças tenham acesso ao sistema educacional e social de maneira igualitária, sem preconceitos e diferenciações. Nessa mesma via, Mittler (2003) destaca que a educação inclusiva abrange como princípio a aceitação, compreensão das diferenças e ação educativa equável, independentemente das dificuldades ou limitações do aluno, sendo um processo em que a escola se desafia e se prepara para receber e atender todos os alunos da melhor maneira possível, e tal fato deve ter início desde a Educação Infantil.

No contexto da Educação Infantil, a inclusão deve ser compreendida a partir de um olhar que acolhe e inclui o público-alvo da educação especial e todas as outras diversidades e diferenças instituídas na sociedade. Paniagua e Palacios (2007), em

sua obra “Educação Infantil: resposta educativa à diversidade”, ressaltam que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para a construção de uma cultura inclusiva, onde as práticas pedagógicas devem ser ajustadas para atender às necessidades individuais das crianças. Os autores defendem que a criação de um ambiente inclusivo requer uma pedagogia flexível, que reconheça as diferentes formas de aprendizagem e os diversos ritmos de desenvolvimento das crianças.

É oportuno registrar que os estudos de Caldeira, Freitas e Oliveira (2024) apontam as pedagogias participativas como estratégia para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil propostos pelas pedagogias participativas contribuem para o desenvolvimento de habilidades que podem ser desafiadoras para crianças dentro do espectro. Por exemplo, a comunicação, autonomia, jogo simbólico, atenção sustentada, percepções sensoriais, imitação, motricidade, percepção espacial, flexibilidade cognitiva, manuseio de diferentes objetos, socialização com os pares e com os adultos, dentre outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A educação especial é um campo da educação voltado para o atendimento das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Segundo Mantoan (2003), a educação especial é “um conjunto de práticas pedagógicas que visa atender às particularidades de cada aluno com deficiência, oferecendo condições para que eles possam se desenvolver e aprender dentro de um sistema educacional que respeite suas especificidades.” O objetivo principal da educação especial é garantir que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade, por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos adaptados e apoio especializado, promovendo sua inclusão no sistema educacional regular.

O público atendido pela educação especial inclui alunos com deficiência física, mental, auditiva, visual, com transtornos do espectro autista (TEA), síndrome de Down, entre outros. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), reforça que esses alunos devem ser incluídos no sistema regular de ensino, com a adaptação necessária para que possam usufruir do direito à educação.

Este estudo direciona-se especificamente ao público-alvo da educação especial na Educação Infantil, com ênfase nas crianças com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem suas necessidades específicas e favoreçam seu desenvolvimento integral. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre de forma eficaz quando o ambiente educacional se adapta às necessidades individuais das crianças, criando um espaço de desenvolvimento social e cognitivo, o que é crucial no atendimento a crianças com TEA.

Nas últimas décadas, a legislação brasileira tem avançado no que tange aos direitos das crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um marco importante, pois orienta as escolas a promoverem a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além disso, a construção de uma cultura escolar inclusiva depende também do trabalho colaborativo entre educadores, famílias e especialistas, como pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Como afirma Paniagua e Palacios (2007), a inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola, mas sim de toda a sociedade, envolve política pública e educacional.

A inclusão na Educação Infantil é amplamente reconhecida como um processo multifacetado que exige a mobilização de diversos atores sociais, desde educadores até gestores escolares, pais e a comunidade em geral. Esse processo envolve não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação inclusiva. Autores como Bueno (2006) ressaltam a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, que reconheça e valorize sua condição humana, a diversidade de condições físicas, sociais e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor.

Nesse contexto, Mendes (2010) ressalta que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, destacando a relevância de práticas pedagógicas que promovam o pleno potencial de cada criança, independentemente de suas necessidades específicas. A autora enfatiza a importância de mediações pedagógicas adequadas, que garantam o desenvolvimento pleno, a aprendizagem e a interação social dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento integral é um processo abrangente que engloba as diversas dimensões do ser humano: cognitiva, emocional, social, física e moral. Isso implica que o desenvolvimento não se restringe apenas ao aprendizado acadêmico ou ao

aprimoramento das habilidades cognitivas, mas também inclui a formação de competências interpessoais, emocionais e motoras, que contribuem para o crescimento de um indivíduo capaz de se relacionar de forma significativa com a sociedade. Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento humano acontece de maneira integrada, com as interações sociais desempenhando um papel essencial na construção do conhecimento e das habilidades do indivíduo. Para ele, a aprendizagem não é um processo isolado, mas um fenômeno social, que ocorre por meio da interação com outros, especialmente, no contexto educacional.

Além disso, Silva e Damázio (2019) argumentam que a inclusão deve ser compreendida como um processo que respeita as diferenças humanas e valoriza o potencial individual. Para eles, é fundamental que as políticas públicas de inclusão sejam efetivas na criação de condições para que a diversidade seja vista como um recurso enriquecedor e não como uma limitação.

O respaldo legal também desempenha um papel essencial nesse contexto. Documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) reforçam o compromisso do Brasil com a garantia de uma educação inclusiva, alinhando-se a diretrizes internacionais, como as estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essas legislações estabelecem a necessidade de promover acessibilidade, capacitar educadores e transformar práticas pedagógicas para incluir todos os alunos, independentemente de suas características.

A inclusão educacional é um princípio fundamental que visa garantir a todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, o acesso a uma educação de qualidade. No contexto da Educação Infantil, a inclusão assume uma importância salutar. Autores como Paniagua e Palacios (2007), Silva e Damázio (2019), Ujiie (2011), Mendes (2010) e Caldeira, Freitas e Oliveira (2024) fornecem contribuições essenciais para a compreensão e prática da inclusão nas escolas, destacando a formação docente e a acessibilidade como pilares desse processo. O caminho para a inclusão plena ainda é desafiador, mas os avanços já conquistados indicam que uma educação mais justa e inclusiva é possível.

O Decreto nº 10.502/2020, que institui a Nova Política Nacional de Educação Especial, tem como objetivo assegurar um atendimento especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa política prevê a criação de Centros de Atendimento Educacional

Especializado, uma proposta que gerou debates por sua natureza controversa. Embora enfatize a inclusão desses alunos nas escolas regulares, críticos apontam que a medida pode representar um retrocesso, uma vez que a existência de tais centros poderiam ser interpretada como um incentivo à segregação, contrariando os princípios da educação inclusiva preconizados por legislações anteriores (Brasil, 2020).

A controvérsia reside na possibilidade de que esses centros afastem alunos do convívio e da aprendizagem em ambientes inclusivos, o que é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Dessa forma, a política foi alvo de análises e discussões por parte de especialistas, educadores e defensores dos direitos das pessoas com deficiência e acabou sendo revogada pelo Decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023), reconsiderando os aspectos ressaltados no documento antecedente (Brasil, 2008).

A inclusão na Educação Infantil apresenta desafios significativos, especialmente, devido à ampla diversidade de características entre as crianças, que demandam abordagens pedagógicas especializadas e intervenções personalizadas. Nesse contexto, a proposta de uma Educação Infantil inclusiva deve ir além da simples adaptação do currículo, concentrando-se em uma pedagogia centrada na criança, considerando o desenho universal de aprendizagem, bem como um plano educacional individualizado. Isso significa promover práticas educativas que reconheçam e respeitem as particularidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou cognitivas.

De acordo com Bueno (2006), essa abordagem requer um compromisso coletivo da escola, dos professores e da comunidade para criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças. A Educação Infantil inclusiva, nesse sentido, não apenas busca integrar alunos com necessidades específicas, mas também desafia os sistemas educacionais a repensarem suas práticas para construir uma sociedade mais equitativa e acolhedora.

Jiménez (1997) afirma que a inclusão é um movimento que busca repensar a escola, transformando-a de homogênea para heterogênea, proporcionando oportunidades a todos, sem preconceito ou discriminação. A educação inclusiva baseia-se na defesa de valores éticos, políticos e estéticos, bem como nos princípios de justiça e cidadania para todos. Sassaki (2007, p. 123) define inclusão como:

[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Portanto, a escola inclusiva reconhece e responde às demandas de todos os seus alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Isso é feito através de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Nesse contexto, Paniagua e Palacios (2012) afirmam que a escola inclusiva precisa também ser um espaço de transformação organizacional. Eles defendem que a estrutura escolar deve ser repensada de maneira a promover uma verdadeira inclusão. Isso implica um trabalho colaborativo, em conformidade com Capellini e Zerbato (2019), que envolva todos os atores do processo educativo, como educadores, famílias, comunidade e profissionais especializados.

Fink e Silva (2021) defendem o trabalho colaborativo efetivo como possibilidade de acesso, permanência e qualidade nos processos da educação inclusiva, numa correlação do professor com um atendimento educacional especializado e/ou com a equipe multiprofissional da rede educativa. As autoras ponderam que o trabalho colaborativo exitoso, convergente às propostas inclusivas no contexto das escolas regulares, baseia-se na participação qualificada e específica de profissionais de diversas áreas do conhecimento, na dinâmica educativa e no processo ensino-aprendizagem que coloquem a criança-aluno e a educação como centralidade. O exposto considera que a educação na perspectiva inclusiva pressupõe que o estudante deva acessar o conhecimento e o currículo pleno com adequações curriculares científicas, planejadas e intencionais, tendo sua aprendizagem e formação integral asseguradas desde a escola infantil.

O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva visa unir esforços e conhecimentos para flexibilizar e organizar adequações curriculares, sendo nesta dinâmica as metodologias essenciais ao trabalho docente para a acessibilidade do conhecimento, bem como o conhecimento do estudante público-alvo da educação especial e suas características fundamentais para a significação e ressignificação do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a parceria com a comunidade é outro aspecto destacado por autores como Alcudia (2016), que considera a interação com a comunidade fundamental para que a educação inclusiva seja efetiva. Ela enfatiza a importância da construção de uma rede de apoio entre escolas, famílias, profissionais e outros agentes sociais que contribuam para a implementação de um ambiente inclusivo. A escola não deve atuar isolada, mas deve buscar, por meio dessa rede, criar soluções e alternativas para que as demandas de todos os alunos sejam atendidas de forma integrada e eficiente, em prol de sua formação integral e cidadã.

Na Educação Infantil, as crianças têm sua primeira experiência na vida escolar, afastando-se da família para compartilhar novos aprendizados, descobertas e interações sociais com seus colegas e professores, desenvolvendo também habilidades sociais, emocionais e motoras essenciais para a construção de sua identidade e de sua participação no mundo. O ambiente escolar oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências afetivas, como empatia, respeito às diferenças e cooperação, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos. A inclusão nessa fase é essencial para promover inserção escolar e social, permitindo que a criança se forme integralmente. A Educação Infantil é reconhecida como uma etapa elementar no desenvolvimento integral das crianças, sendo responsável por proporcionar experiências educativas que promovam o crescimento físico, emocional, social e cognitivo desde os primeiros anos de vida (Kuhlmann Jr; Kramer, 2012).

É de suma importância destacar que a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na escola está para além da acessibilidade física e convívio social, a inclusão escolar é um direito de todos e sua garantia tem correlação com o direito de aprendizagem e formação integral (Mantoan, 2015; Carvalho, 2016).

Para que as escolas inclusivas se tornem realidade, de acordo com Feltrin e Oliveira (2022), são necessários apoio e orientação à escola e ao professor, buscando minimizar os sentimentos de medo, impotência e angústia diante das crianças com autismo. Ressalta-se ainda a importância da relação entre ambiente escolar e familiar para agregar na inclusão social, promoção de qualidade de vida e desenvolvimento para essas crianças.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a inclusão envolve a reformulação das práticas educacionais e das atitudes da comunidade escolar para acolher e valorizar as diferenças, ao estruturar uma ação pedagógica que atenda a

todos. Em convergência ao exposto, compreendemos que o Desenho Universal de Aprendizagem e os planejamentos educacionais individualizados e intencionais na garantia de educação de qualidade a todos os escolares são um dimensionamento essencial. A inclusão pressupõe que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, têm o direito de participar ativamente de todas as atividades escolares e aprender no seu ritmo, sendo respeitadas sua singularidade e diversidade. No grupo todos se inserem, as crianças público-alvo da Educação Especial, as crianças neurodiversas e autistas.

A educação numa perspectiva inclusiva requer transformação e mudança nas atitudes e práticas dos envolvidos no processo educativo, com afincos de remover obstáculos que impeçam a aprendizagem e a formação integral. Nessa dinâmica, o trabalho educativo é coletivo, ao mesmo passo que colaborativo, pois o estudante é parte da escola como um todo e sua formação é compromisso de cada um, o que perpassa e ultrapassa a comunidade escolar.

Segundo Oliveira (2023), a escola que se propõe a atuar na perspectiva inclusiva assume compromisso político, social, pedagógico e humano, no qual a equipe gestora é fundamental, e o trabalho colaborativo e parceiro da rede de apoio é primordial, para constituir cultura escolar inclusiva e materializar o trabalho educacional inclusivo, comprometido com a formação humana e cidadã em integralidade voltada a todos e cada um dos escolares.

Mantoan (2015) admite a complexidade de prática pedagógica inclusiva, visto que, a partir do conhecimento do aluno público-alvo da Educação Especial, precisa ser planejada, repensada e reinventada, para desvendar caminhos efetivos de construção do conhecimento e da aprendizagem. O exposto referenda a importância do trabalho colaborativo nas bases do que pontua Fink e Silva (2021), compreendendo que praticar a colaboração no espaço escolar mobiliza troca, compartilhar de conhecimento, ideias, experiências, dúvidas e opiniões, movimentando a escola na direção da inclusão de fato e dando materialidade à educação em perspectiva inclusiva.

Dando solidez ao referencial da pesquisa, a seguir buscamos discutir e compreender o TEA, definir e delinear algumas aproximações com a etapa da Educação Infantil, considerando a inclusão da criança autista, a consolidação do processo ensino-aprendizagem e a formação integral.



### 2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E APROXIMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler definiu o termo “autismo” para se referir ao processo em que ocorre a perda de contato com a realidade, gerando impossibilidade na comunicação de um indivíduo com o meio que o cerca. As características de ambivalência afetiva, distúrbios de associações e afetivos fizeram com que o autismo fosse considerado como um sintoma de esquizofrenia (Motta, 2017).

Ainda que a definição do termo tenha se dado no ano referido acima, os estudos acerca desta temática tiveram aprofundamento somente no ano de 1943, por um psiquiatra chamado Leo Kanner, que revelou ter indicativos de que algumas crianças apresentavam características singulares, quando comparadas a outras, delineando o distúrbio autístico (Paula; Peixoto, 2019). No que dispõem as características descritas por Kanner, Andrade (2022, p.27) registra “inabilidade de relacionamento com pessoas e situações desde a mais tenra idade; uma solidão autista extrema em relação aos estímulos advindos do exterior; uma dificuldade de assumir postura emancipatória e de adquirir fala comunicativa”.

Segundo Klin (2006), em 1944 Hans Asperger pesquisou um grupo de crianças e descreveu características além as relatadas por Kanner, sendo elas:

[...] a questão central era a dificuldade no relacionamento com o ambiente, por vezes compensado pelo alto nível de originalidade do pensamento. Esses sinais apareciam a partir do segundo ano de vida e depois seriam persistentes. Relatou pobreza na expressão gestual e facial; estereotípias nos movimentos; fala artificial, uso de palavras incomuns e neologismos; relação anormal tanto com pessoas quanto com objetos, ignorando alguns e se fixando de forma exagerada em outros; algumas crianças se dedicavam a coleções exóticas ou inúteis, ou à ordenação de objetos. Apresentavam também campos de interesse diferentes das outras crianças, revelando, por vezes, uma maturidade surpreendente (Andrade, 2022, p. 35).

O autismo foi considerado parte do quadro de esquizofrenia até 1980, quando, de acordo com Andrade (2022), foram dissociados e o Transtorno do Espectro Autista passou a ser considerado um Distúrbio Global do Desenvolvimento, designado pelo CID 10, do documento brasileiro do Ministério da Saúde e Sistema Único de Saúde, e descritas suas características no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM III: “A) Incapacidade qualitativa na interação social recíproca; B)

Incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não-verbal e na atividade imaginativa: C) Repertório de atividade e interesses acentuadamente restritos; D) Início na primeira Infância” (Andrade, 2022, p.36).

Andrade (2022) pondera que as definições e caracterizações do autismo que sucederam às realizadas em 1980 não tiveram variação significativa, apenas amplificaram no que diz respeito a flexibilidade, nível e intensidade, incorporando a expressão “espectro autista”, ao considerar combinações e variabilidade.

De acordo com a American Psychiatry Association (APA), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se manifesta na primeira infância, se acentuando até o período pré-escolar, acarretando prejuízos na interação social e comunicação (APA, 2014). A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017) estima que, globalmente, uma em cada 160 crianças apresente Transtorno do Espectro Autista.

Os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) para definir o TEA pontuam basicamente a apresentação de déficits persistentes na comunicação e interações sociais e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

Com relação aos sintomas da criança com autismo, dentre as características comportamentais apresentadas, podem-se observar atraso na linguagem e falta de interesse em se relacionar com os demais, bem como podem-se notar através da regressão no desenvolvimento, no comportamento social e na comunicação (APA, 2014).

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) caracteriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado principalmente por dificuldades na comunicação, interação social e padrões restritivos ou repetitivos de comportamento. O TEA abrange uma ampla variedade de manifestações e gravidades, sendo uma condição permanente. É essencial ressaltar a importância do diagnóstico precoce para melhorar o prognóstico, aliviar os sintomas e promover melhor qualidade de vida para os indivíduos afetados. Embora os sinais geralmente se manifestem entre 12 e 24 meses de idade, o diagnóstico formal costuma ser feito por volta dos 4 ou 5 anos.

Segundo Santos (2020), cada criança possui suas particularidades, mesmo partilhando das características do autismo, evidentes desde os primeiros meses de vida ou sendo imperceptíveis nesta fase e se mostrando notórias no decorrer do

desenvolvimento da criança, sendo apresentadas em gravidades e níveis de comprometimento diferentes.

O Código Internacional de Doenças (CID 10) e o Manual diagnóstico de transtornos mentais (DSM-V) nomeiam o autismo como Transtorno do Espectro Autista, integrando outros transtornos, e que é denominado espectro por se tratar de uma grande variedade de características e graus (OMS).

O DSM-V (2013) categoriza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em três níveis de gravidade, de acordo com a intensidade das necessidades de apoio.

Nível 1 - Necessidade de apoio: Neste nível, a ausência de suporte adequado resulta em prejuízos notáveis na comunicação social, com dificuldades para iniciar interações sociais. A inflexibilidade comportamental e a presença de comportamentos restritos e repetitivos afetam significativamente o funcionamento em diversos contextos. Há também desafios em trocar de atividade e em organizar ou planejar tarefas, dificultando a independência.

Nível 2 - Necessidade de apoio substancial: Indivíduos neste nível apresentam déficits graves na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, com dificuldades evidentes mesmo na presença de apoio. A capacidade de iniciar interações sociais é limitada, e a resposta a interações sociais é geralmente reduzida ou atípica. Comportamentos restritos e repetitivos são frequentes e evidentes, com resistência marcante a mudanças e impacto significativo no funcionamento em diferentes ambientes, gerando sofrimento ou dificuldade em redirecionar ações.

Nível 3 - Necessidade de apoio muito substancial: Neste nível, os déficits na comunicação social, verbal e não verbal, são extremamente graves, comprometendo significativamente o desempenho e a interação social. A iniciativa para interações é mínima, e a resposta a abordagens sociais é extremamente limitada. A inflexibilidade comportamental, aliada a dificuldades severas para lidar com mudanças ou comportamentos repetitivos, afeta intensamente todas as áreas de funcionamento, com grande sofrimento e dificuldades para mudar o foco das ações.

O DSM-V também destaca a disponibilidade de instrumentos padronizados, como entrevistas com cuidadores, questionários e observações clínicas, que possuem boas propriedades psicométricas. Esses recursos podem contribuir para maior consistência no diagnóstico ao longo do tempo e entre profissionais. (DSM-5, 2013, p. 58).

Na literatura, encontramos diversos relatos sobre o autismo, frequentemente associados à compreensão de que se trata de uma condição que leva à reclusão da criança em relação às interações sociais. Isso resulta na sua falta de interesse em explorar o mundo ao seu redor, preferindo permanecer em seu próprio universo interior. Por vezes, o grau de autismo passa despercebido, o que pode dificultar para os pais aceitarem que seus filhos tenham essa condição genética, gerando angústia e confusão familiar (Torres et al., 2020).

Mota et al. (2011, p. 375) acrescentam que o autismo tem sido objeto de estudos científicos há pouco mais de seis décadas. Questões relacionadas a definições diagnósticas, possíveis causas, comorbidades, características psicológicas, funcionamento cerebral e opções de intervenção continuam a intrigar pesquisadores, profissionais e a população em geral, até os dias de hoje.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), no ano de 2017, menciona que as pessoas com o Transtorno de Espectro Autista sofrem de discriminação frequentemente, e o acesso aos serviços e o apoio para essa população são considerados inadequados, principalmente pelo despreparo profissional, demonstrando, assim, a necessidade de ampliação de discussões sobre este tema, principalmente, no âmbito escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, assegura que a educação escolar deve ser inclusiva, ou seja, deve garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente educacional, independentemente de suas condições. O público-alvo da educação especial inclui crianças, adolescentes e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

“Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD) foi um termo amplo utilizado para se referir a um grupo de condições que afetam o desenvolvimento da criança, principalmente, em áreas como comunicação, comportamento, habilidades sociais e cognitivas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos transtornos que fazem parte desse grupo. Importante destacar que o TEA não é uma doença, mas um transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades na comunicação social, na interação social e na presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. As crianças com TEA podem apresentar uma ampla variedade de características, variando desde formas leves de dificuldades até quadros mais graves (Brasil, 1996).

A LDB reconhece a importância de proporcionar uma educação que atenda às especificidades desses alunos, respeitando suas condições individuais e assegurando os direitos de aprendizagem. O TEA foi, portanto, considerado um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), que incluem também o Transtorno de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância, entre outros, até meados de 2021. Cada um desses transtornos apresenta características próprias, mas todos envolvem desafios no desenvolvimento da criança que devem ser reconhecidos e atendidos adequadamente pelo sistema educacional. Como lembra Mantoan (2003), a inclusão de alunos com TGD e TEA exige adaptações curriculares e metodológicas, além de profissionais capacitados para lidar com as necessidades dessas crianças.

A partir de 1º de janeiro de 2022, passou a ser adotada a Classificação Internacional de Doenças, 11ª edição (CID-11), em alinhamento com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5). Nesse novo sistema, o termo "Transtornos Globais do Desenvolvimento" foi substituído por "Transtorno do Espectro Autista" (TEA), conforme a atualização trazida pelo CID-11. Estes sistemas foram desenvolvidos, respectivamente, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Anteriormente, entre os anos de 1990 e 2021, utilizava-se a 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), como foi supracitado (WHO, 2018).

Na versão CID-11, todos os diagnósticos relacionados foram consolidados sob a designação de Transtorno do Espectro Autista (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD). Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista será classificado na categoria 6A02, cujas subcategorias estão associadas à presença ou ausência de deficiência intelectual e ao comprometimento da linguagem funcional (Oliveira; Souza, 2021). Reiteramos que a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) foi traduzida no Brasil para a língua portuguesa, em 2024, pelo Ministério da Saúde e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), sendo passível sua implementação até 1º de janeiro de 2027, junto a órgãos de saúde e agentes intersetoriais de suporte.

É importante entender e reafirmar que o TEA abrange um espectro amplo de condições neurológicas que afetam o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental das crianças. À medida que mais crianças sejam identificadas com TEA, as escolas precisam estar preparadas, buscar aperfeiçoamento, realizar adaptações de atividades, com foco na inclusão de todas, e respeitando suas

necessidades específicas de aprendizado e interação social. Isso envolve desde planejamento, adequações curriculares, até a formação de professores habilitados para trabalhar com esses alunos.

A inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem-se destacado como uma pauta urgente e relevante nas discussões educacionais do país (Rizzini, 2010). O estudo de Vicari e Rahme (2020) afirma que o número de alunos com diagnóstico de TEA matriculados na Educação Infantil vem apresentando crescimento significativo, com aumento de mais de 500% entre os anos de 2012 a 2019.

Frente a isso, tem sido crescente a preocupação com a inserção das crianças com TEA no ambiente escolar. O estudo realizado por Schmidt (2016) indica que os professores não se encontram preparados para atender às demandas educacionais e de desenvolvimento das crianças com TEA, e isso é reflexo do déficit de formação de professores, inicial e continuada, que tenha enfoque na atuação profissional com o público-alvo da Educação Especial e crianças autistas, considerando a amplitude do espectro em termos de gravidade dos casos.

O cotidiano escolar deve demandar relações de ensino, organização da rotina e metodologias pedagógicas que favoreçam a flexibilidade acerca promoção e efetividade da inclusão educacional, de acordo com as particularidades de cada criança (Feltrin e Oliveira, 2022).

Sabe-se que é direito das crianças com TEA frequentar a escola, sendo esse processo importante para ampliarem suas capacidades. Contudo, é preciso que a escola tenha um alicerce, viabilize condições e estratégias pedagógicas para que os professores possam atingir o objetivo de proporcionar a inclusão em sua totalidade (Arruda; Azevedo, 2022).

Para que a educação se torne de fato inclusiva, são necessários apoio e orientação à escola e ao professor, buscando minimizar os sentimentos de medo, impotência e angústia diante as crianças com autismo. Ressalta-se ainda a importância da relação entre ambiente escolar e familiar, para agregar na inclusão social, promoção de qualidade de vida e desenvolvimento para essas crianças (Feltrin e Oliveira, 2022).

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um tema que vem ganhando destaque nas discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Esse processo, respaldado por legislações como a Lei

Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), demanda uma reestruturação das práticas escolares, com vistas a garantir a equidade no atendimento a todos.

No caso das crianças com TEA, isso demanda estratégias pedagógicas específicas, que considerem suas características singulares, como dificuldades na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesse restrito (DSM-5, APA, 2013), com compromisso de delinear um planejamento educacional individualizado e que leve em consideração o desenho universal de aprendizagem.

Pesquisas indicam que o uso de recursos visuais e comunicação alternativa e aumentativa (CAA) é eficaz para o desenvolvimento de habilidades de comunicação em crianças com TEA (França; Sousa, 2019). O ambiente escolar estruturado e previsível, com rotinas claras, ajuda a reduzir a ansiedade e melhorar a adaptação ao ambiente de aprendizagem (Oliveira, 2020). Além disso, as metodologias pedagógicas baseadas em abordagens como o Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children / Tratamento e Educação para Crianças Autistas com Limitações Relacionadas à Comunicação) são amplamente utilizadas para estruturar o espaço escolar, de modo a atender essas demandas (Mesibov; Shea, 2010).

Oliveira (2023) registra como intervenção clínica e educativa, considerando a atuação com Base na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o TEACCH e PECS (Picture Exchange Communication / Sistema de Comunicação por troca de Figuras) na interação com crianças autistas, e destaca:

Normalmente, esses tipos de intervenção são utilizados em casos que precisam de suportes intensivos na rotina diária, tais como: crianças que não se comunicam por meio da fala e que podem emitir outros comportamentos para se comunicar, como: morder, bater, chutar; crianças que possuem comportamentos que podem ser autoagressivos, dentre outros. Essas crianças podem precisar de uma rotina que leve em consideração uma individualidade no planejamento curricular, com ambientes livres de hiperestimulação (visual, auditiva, dentre outras), que utilizem a análise de tarefas como recurso de ensino e avaliação, dentre outros aspectos. Estou utilizando “podem” porque cada caso deverá ser analisado cuidadosamente. Não há um manual para ser aplicado em todas as crianças que forem diagnosticadas com TEA, ainda que possuam características semelhantes (Oliveira, 2023, p. 42).

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil também demanda uma abordagem colaborativa, que envolva profissionais de diferentes áreas, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e fonoaudiólogos. A colaboração interdisciplinar permite que a escola atenda às necessidades complexas de cada criança de maneira integral (Mendes, 2012). Estudos apontam que essa cooperação pode melhorar significativamente o desenvolvimento das crianças, promovendo o uso de técnicas específicas para ampliar a comunicação e o aprendizado motor (Silva; Lopes, 2021).

Além dos benefícios diretos para os alunos com TEA, a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil cria um ambiente educacional mais diverso e enriquecedor. Pesquisas indicam que a convivência entre crianças com e sem deficiência, desde cedo, pode promover o desenvolvimento de empatia, respeito às diferenças e a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo (Kramer, 2006). Segundo Oliveira (2009), a experiência de inclusão escolar contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência, mas também para a construção de competências sociais nas demais crianças, que aprendem a valorizar a diversidade.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a implementação eficaz da inclusão de crianças com TEA enfrenta vários desafios. A falta de recursos adequados, como materiais adaptados e profissionais especializados, ainda é uma realidade em muitas escolas (Gomes; Ribeiro, 2018). Além disso, a superlotação de salas de aula e a ausência de formação continuada para os professores comprometem a qualidade do atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial. Segundo Mendes (2015), os professores da Educação Infantil frequentemente relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas devido à falta de formação específica sobre o autismo e outras deficiências.

A efetivação da educação inclusiva requer um esforço coletivo, que inclui a criação de políticas públicas mais eficazes e o aumento dos investimentos na área da formação. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) fornecem uma base legal, mas sua implementação em nível local muitas vezes encontra barreiras. Estudos mostram que o investimento em programas de formação docente, como o Programa Nacional de



Formação Continuada em Educação Inclusiva, pode ser uma solução eficaz para superar os desafios da formação inadequada dos profissionais (MEC, 2021).

Além disso, a alocação de recursos para a adequação das escolas e a disponibilização de serviços de apoio especializado, como salas de recursos multifuncionais e profissionais capacitados, são estratégias essenciais para garantir que as crianças com TEA possam acessar uma educação de qualidade (Brasil, 2017).

O crescente número de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil reflete uma conscientização maior sobre o autismo e os avanços no diagnóstico precoce. Contudo, para que essas crianças possam alcançar seu potencial máximo, é necessário que a escola e a sociedade como um todo assumam a responsabilidade de garantir uma inclusão de fato e de direito. Isso envolve não apenas a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também a busca por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e acessível para todos.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, quando feita de maneira adequada, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de diversidade e aprendizado para todos. Como ressalta Kuhlmann Jr. (2000), a Educação Infantil deve ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade, onde cada criança, independentemente de suas características, tenha garantidos os direitos de aprender e de se desenvolver integralmente.

Portanto, é de suma importância que a escola promova experiências e práticas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. Acredita-se que, ao incentivar a participação em conversas com colegas e na construção de narrativas individuais ou em grupo, a criança se torne ativa como sujeito singular, desencadeando seu potencial criativo, educacional e de inserção social (Souza, 2019). Alinhado a isso, considerando o papel crucial do professor no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento infantil, torna-se essencial que os educadores incentivem a valorização e o respeito pelas diferenças, sobretudo, no contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

De acordo com Araújo (2019), cerca de 70% das crianças com autismo enfrentam dificuldades adicionais de aprendizagem. O autismo também está frequentemente associado a dificuldades na fala e deficiências motoras ou sensoriais, destacando a necessidade de intervenções específicas para o desenvolvimento dessas crianças. Portanto, é fundamental investir na formação continuada de

professores com uma abordagem inclusiva, visando à inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino. No entanto, muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as necessidades dessas crianças, o que ressalta a importância de programas de capacitação e estratégias para promover uma educação inclusiva. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, estabelece princípios para a implementação de unidades de ensino estruturado para crianças com autismo nas escolas, destacando a necessidade de apoio institucional para garantir a inclusão desses alunos.

Na legislação nacional de Educação Especial, o Transtorno do Espectro Autista e a DI compõem os grupos-alvo da educação especial (PAEE), tendo em vista a Educação Inclusiva. Sendo assim, os estudantes acometidos têm direito aos serviços educacionais especializados, como suporte ao aprendizado escolar (Brasil, 2008). A Resolução nº 2 de 2001 instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica (Brasil, 2001) e explica, em seu artigo 8º, que as classes comuns devem envolver professores capacitados e especializados nas escolas da rede regular de ensino.

Nesse contexto, torna-se necessária a formação de professores capacitados e em contínuo aperfeiçoamento, para atuarem na Educação Inclusiva, e isso tem sido motivo de debates em programas governamentais. De acordo com Bonetti (2004), a partir da década de 90 foi dada ênfase à formação de professores capacitados a exercer seu trabalho na perspectiva da inclusão. No Brasil essa atenção dada à formação de professores foi marcada por reformas, nas quais se incluem a da Educação Básica e da formação de professores.

Diante deste processo de desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista, deve-se levar em consideração a detecção do TEA, que geralmente acontece, em média, por volta dos 3 anos de idade. Porém, de acordo com certos estudos realizados com uma amostra grande de portadores de psicose infantil, autores recomendam que o diagnóstico possa ser definido em torno dos 18 meses de idade (Klin, 2006). Surge, assim, a possibilidade de intervenções precoces desde a mais tenra idade, com políticas públicas destinadas ao acompanhamento e desenvolvimento educacional, fortalecendo a necessidade da formação continuada de professores para o atendimento dessas crianças.

Segundo Freire (1996), a verdadeira essência da educação está na sua capacidade de modificar os indivíduos. Ele argumenta que, embora a educação por si

só não seja capaz de mudar o mundo diretamente, ela desempenha um papel fundamental ao transformar as pessoas que, por sua vez, têm o poder de realizar mudanças significativas na sociedade. Este processo de transformação é fundamental para a inclusão social, especialmente na Educação Infantil, onde a formação de valores e a compreensão da diversidade começam a ser desenvolvidas.

Na próxima seção, será apresentada uma descrição detalhada da abordagem metodológica e dos procedimentos adotados na pesquisa, visando esclarecer as nuances e especificidades do caminho investigativo. O objetivo é fornecer uma visão clara e estruturada das etapas seguidas, destacando as estratégias utilizadas para a coleta e análise dos dados, bem como a justificativa para a escolha dessas técnicas. Dessa forma, busca-se garantir a transparência e o rigor científico do processo de investigação.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Importante registrar que, na configuração desta pesquisa, optou-se pela revisão sistemática de literatura, a qual tem por prerrogativa realizar um levantamento de produções científicas considerando a temática foco, objetivos fundamentais e a finalidade de responder ao problema de pesquisa, sendo ele: “O que revelam as publicações científicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?”.

Frente ao exposto, a revisão sistemática de literatura ancorou-se em Falbo (2018), que evidencia um percurso em quatro etapas: a) questionamento, que considera contextualização e problematização temática, b) planejamento, que tem por observância o delineamento estratégico e procedimental da pesquisa, c) condução, que evidencia a materialidade do levantamento e coleta de dados, e por fim d) sistematização da busca, elaboração, análise e síntese integrativa dos achados da pesquisa.

Nessa dinâmica, a revisão sistemática da literatura estabelece um protocolo com rigor científico e metodológico, com base no estudo teórico-bibliográfico, a partir do qual elenca, compara, contrasta, assemelha, aproxima, analisa e organiza o conhecimento, numa via, área, campo de especificidade, na dissertação em tela: a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A escolha de uma revisão de literatura como metodologia permite um levantamento teórico abrangente, capaz de mapear e identificar as principais discussões, contribuições e lacunas relacionadas ao tema. Esse estudo teórico-bibliográfico busca oferecer uma visão consolidada dos estudos já realizados, destacando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA na primeira etapa da educação básica.

O estudo teórico-bibliográfico tem como finalidade reunir e analisar as produções acadêmicas e científicas relevantes para o tema proposto. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é uma etapa imprescindível para fundamentar teoricamente qualquer investigação, proporcionando ao pesquisador uma base sólida para compreender e contextualizar o objeto de estudo. Nesse sentido, a revisão de literatura é um processo fundamental em qualquer pesquisa científica, pois permite ao pesquisador situar seu estudo no contexto das produções acadêmicas anteriores, identificando lacunas, avanços e questões ainda em aberto. Segundo Gil (2008), “a revisão de literatura tem como objetivo proporcionar uma visão abrangente do

conhecimento já produzido sobre determinado tema, servindo como base para a construção do referencial teórico da pesquisa”. Este procedimento não se limita a um simples levantamento de fontes, mas envolve uma análise crítica e uma interpretação dos estudos existentes, com o intuito de fundamentar e direcionar a pesquisa em questão.

Nesse tocante, tem substrato teórico e procedimental em Souza, Silva e Carvalho (2010), que configuram a revisão sistemática em passos elementares, os quais foram bases essenciais e norteadores: 1) Definição do tema da pesquisa e elaboração da questão foco, que já enunciámos; 2) Escolha das bases de dados, a saber, ferramenta BuscAd: Portal de Periódicos Capes, Portal Capes de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO); 3) Definição dos descritores: “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil” e “Inclusão Escolar”; 4) Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 5) Reconhecimento dos artigos, dissertações e teses, e documentos; 6) Avaliação dos artigos, teses, dissertações e documentos; 7) Apreciação analítica dos resultados, e 8) Apresentação do condensado de conhecimento em forma de dissertação científica.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão para a dissertação: estarem escritos em português, estarem integralmente disponíveis nas bases de dados no formato de artigo, tese e dissertação, abordarem a correlação entre Educação Infantil, inclusão escolar e TEA, e serem resultado de pesquisas conduzidas no Brasil. Artigos, teses e dissertações que não estivessem diretamente relacionados com esses três campos temáticos seriam excluídos do estudo.

A revisão de literatura foi realizada a partir de uma pesquisa sistemática em bases de dados acadêmicas que disponibilizam acesso a publicações científicas de relevância na área da educação e da inclusão de crianças com autismo. As fontes analisadas incluem artigos científicos, dissertações e teses, no interstício 2014-2024, que tratam da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

A coleta de dados para a revisão sistemática de literatura foi mediatizada pela ferramenta BuscAd, desenvolvida por Mansur e Altoé (2021, 2023), a qual foi desenvolvida no Microsoft Excel, tendo em vista assessorar a realização de revisão de literatura em pesquisas científicas, sendo uma ferramenta tecnológica de busca acadêmica que favorece o levantamento, seleção, importação e tratamento de dados em pesquisas de revisão sistemática de literatura.

Assim, no âmbito do BuscAd fizemos escolha de quatro bases para nossa revisão, considerando a amplitude, acessibilidade, confiabilidade e qualidade das publicações científicas, asseverada pelos Programas de Pós-Graduação do território nacional, por comporem biblioteca de periódicos com respaldo na qualificação Qualis Capes. Sendo a busca parametrizada nas bases digitais: Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Os critérios para a seleção dos estudos incluídos na revisão de literatura foram estabelecidos para garantir a relevância e a adequação dos textos à temática da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Esses critérios são:

1. Recorte Temporal: Foram considerados todos os estudos publicados, com o objetivo de garantir a atualidade das discussões e práticas analisadas, o que deflagrou no processo de pesquisa o interstício 2014-2024.

2. Temática: Foram incluídos apenas estudos que abordassem diretamente a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Após a coleta de dados, fez-se uma leitura crítica e sistemática dos textos selecionados, buscando identificar as contribuições mais relevantes para a compreensão do tema. A análise foi qualitativa, baseada no conteúdo dos textos e na articulação teórica entre as categorias de análise.

A pesquisa se estruturou em torno de duas categorias principais, que serviram como eixos para a análise publicações científicas reveladas: 1. Práticas Pedagógicas Inclusivas e a Criança TEA na Educação Infantil e 2. Desafios e Possibilidades de Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil.

**1. Práticas Pedagógicas Inclusivas e a Criança TEA na Educação Infantil:** Abordagens, metodologias e estratégias utilizadas por professores e instituições para incluir crianças com TEA nas salas de aula da Educação Infantil.

Este tópico abrange as práticas pedagógicas e as abordagens específicas adotadas pelas escolas e educadores para garantir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A inclusão educacional se refere ao esforço de proporcionar um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências ou transtornos. Dentro desse contexto, as metodologias e as estratégias pedagógicas podem incluir:

- Adaptações curriculares: Modificações no conteúdo e na forma de ensino para atender às necessidades das crianças com TEA.

- Métodos diferenciados: Uso de abordagens pedagógicas específicas, como ensino estruturado, métodos visuais, trabalho com o reforço positivo e outras práticas de ensino adaptativas.
- Ambientes de aprendizagem adaptados: Organizações do espaço físico e do tempo de maneira que favoreçam a participação ativa das crianças com TEA.
- Intervenções baseadas no comportamento: Estratégias como a Análise Comportamental Aplicada (ABA), que auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. O objetivo é criar um ambiente educacional inclusivo onde as crianças com TEA possam se desenvolver de maneira plena e interagir com seus colegas, promovendo tanto o aprendizado acadêmico quanto as habilidades sociais e emocionais.

**2. Desafios e Possibilidades de Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:** Discussão sobre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos educadores na inclusão de crianças com TEA.

Este tópico explora as dificuldades e possibilidades que surgem no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A inclusão, embora essencial, enfrenta uma série de desafios práticos, pedagógicos e estruturais, como:

- Falta de formação e capacitação dos professores: Muitos educadores não têm treinamento específico para lidar com crianças com TEA, o que pode dificultar a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes.
- Recursos limitados: As escolas, especialmente em contextos públicos, muitas vezes não têm recursos adequados (materiais, espaços ou suporte de profissionais especializados) para adaptar o ambiente e as atividades pedagógicas para atender a todas as crianças.
- Dificuldades de comunicação e comportamento: As crianças com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação, nas interações sociais e em comportamentos que desafiem o ambiente escolar tradicional, como resistência a mudanças ou dificuldade de adaptação.
- Falta de apoio de profissionais especializados: O apoio de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais é essencial para ajudar no desenvolvimento das crianças com TEA, mas muitas vezes esse suporte não está disponível de forma contínua nas instituições de ensino.

Por outro lado, o tópico também aborda as possibilidades de superação desses desafios, como:

- Capacitação de professores: Investir em programas de formação contínua para que os educadores se sintam mais preparados para lidar com a diversidade de necessidades na sala de aula.
- Parcerias com profissionais especializados: A colaboração entre diferentes especialistas pode ajudar a implementar estratégias mais eficazes e personalizadas.
- Adaptação de espaços e currículos: Criar ambientes e práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, que atendam às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas condições.

Ao discutir os desafios e as possibilidades, este tópico visa não apenas identificar os obstáculos, mas também explorar soluções para promover uma educação inclusiva eficaz e que beneficie todas as crianças, incluindo aquelas com TEA.

A escolha de uma revisão de literatura para este estudo se justifica pela necessidade de compilar e analisar os conhecimentos já produzidos sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, de modo a contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. A análise documental dos textos legais e normativos complementa essa revisão, oferecendo um panorama das diretrizes que orientam a educação inclusiva no Brasil. O estudo não apenas identifica as práticas pedagógicas, mas também visa sugerir caminhos e estratégias que favoreçam a plena inclusão de crianças com TEA nas instituições de ensino.

A pesquisa conduzida por meio da ferramenta BuscAd resultou na identificação inicial de 68 registros de trabalhos científicos publicados no período de 2014 a 2024. Após a exclusão automática de oito registros duplicados pela ferramenta e três registros duplicados excluídos na análise pelos autores, 57 registros foram selecionados para a leitura de títulos, resumos e palavras-chave. Com base no refinamento e na aplicação de critérios de elegibilidade, foram excluídos mais 17 trabalhos que não apresentavam alinhamento temático com o foco em Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Infantil. Dessa forma, o universo de análise da presente pesquisa é composto por 40 trabalhos científicos, sendo; 13 artigos, 25 dissertações e duas teses.

Esse número, de modo preliminar, revela uma quantidade incipiente de estudos sobre o tema, especialmente considerando a dimensão territorial do Brasil. Os dados



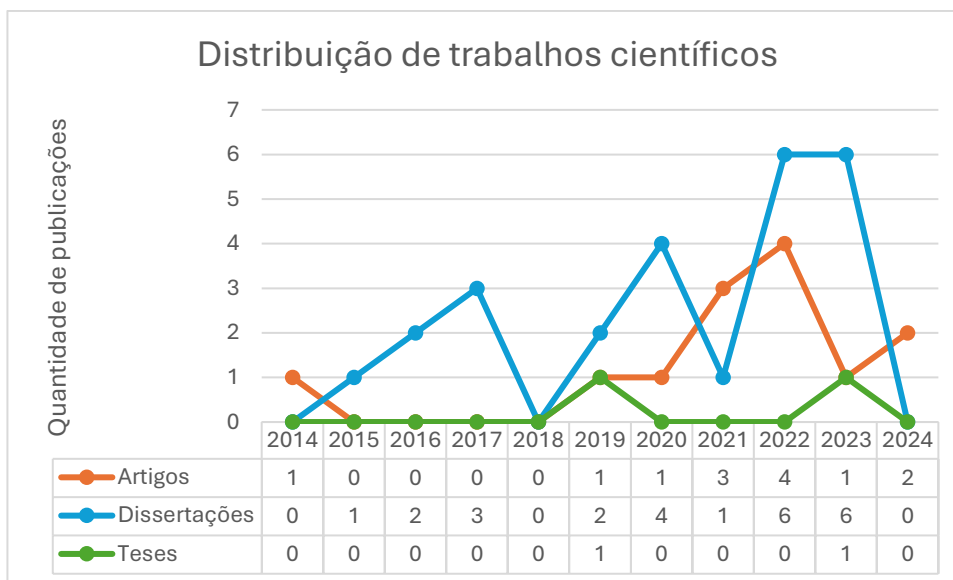
evidenciam a necessidade de amplificação de pesquisas específicas sobre TEA na Educação Infantil. Na seção subsequente, apresentaremos os resultados e a discussão de nossa pesquisa, que consiste em uma revisão sistemática da literatura sobre a Inclusão Escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

#### 4 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Este tópico apresenta os resultados da pesquisa, considerando o foco e os critérios de elegibilidade estabelecidos: a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A busca foi realizada via ferramenta BuscAd, nas bases de dados Portal CAPES-Periódicos, Teses e Dissertações, BDTD e Scielo.

A busca inicial resultou na identificação de 68 trabalhos científicos publicados; após a exclusão automática de oito registros duplicados pela ferramenta e três registros duplicados retirados na análise dos autores, 57 registros foram selecionados análise. Com base no refinamento e na aplicação de critérios de elegibilidade, foram excluídos mais 17 trabalhos que não apresentavam alinhamento temático com o foco. Dessa forma, a presente pesquisa é composta por 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e duas teses.

**Gráfico 1** – Distribuição de Trabalhos Científicos em análise – 2014 a 2024: artigos, dissertações e teses



Fonte: Próprios autores, 2024.

O gráfico evidencia a distribuição temporal dos trabalhos sobre a inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil, bem como a recorrência dos descritores no período de 2014 a 2024. A análise dos dados revela um crescimento progressivo na produção acadêmica ao longo dos anos. Entre 2014 e 2017, foram

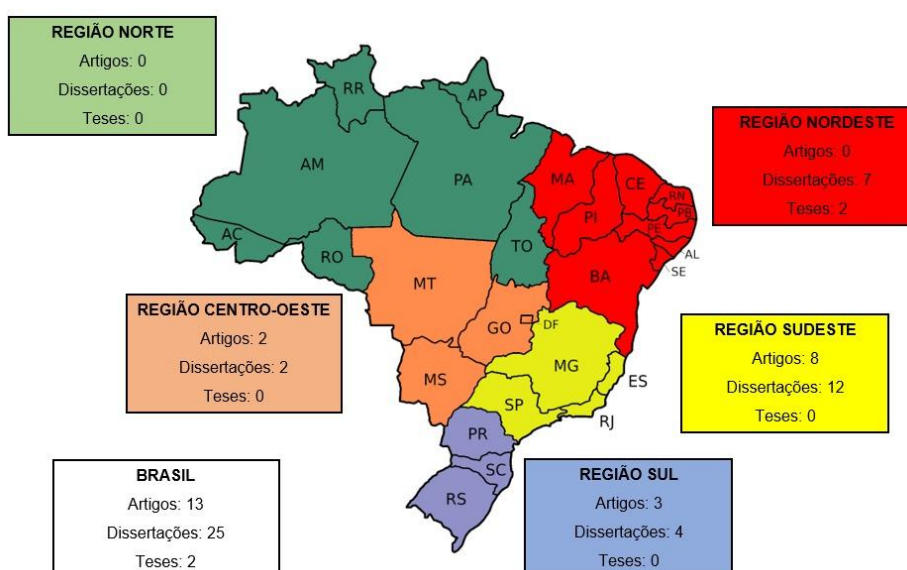
publicados sete estudos, representando 17,5% do total mapeado. O ano de 2018 não registrou publicações sobre a temática, o que pode indicar menor visibilidade do tema ou desafios na disseminação de pesquisas nesse período.

Entretanto, entre 2019 e 2023, verifica-se um aumento expressivo no número de estudos, com 33 publicações, correspondendo a 82,5% do total identificado. Esse crescimento pode estar associado a um maior reconhecimento da importância da inclusão escolar de crianças com TEA, impulsionado por avanços nas políticas públicas e pelo fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva no Brasil.

O aumento substancial da produção científica nesse período reforça a atualidade e a relevância da temática, indicando uma ampliação do interesse acadêmico e da necessidade de embasamento teórico para práticas educacionais inclusivas. Além disso, esse crescimento sinaliza a importância de continuar promovendo pesquisas que subsidiem estratégias pedagógicas eficazes para a Educação Infantil, assegurando a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

A Figura 1 apresenta a análise da distribuição geográfica das publicações científicas sobre o tema e revelou uma concentração desigual entre as diferentes regiões do Brasil.

**Figura 1** – Mapeamento de artigos, dissertações e teses acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Brasil, 2024



Fonte: Próprios autores, 2024.

A análise do mapeamento de artigos, dissertações e teses sobre a inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil no Brasil identificou a inexistência de produção na Região Norte, nove (22,5%) produções na Região Nordeste, quatro (10%) produções na Região Centro-Oeste, 20 (50%) produções na Região Sudeste e sete (17,5%) produções na Região Sul.

Observa-se que o Sudeste possui a maior concentração de publicações, sendo oito artigos e 12 dissertações. A predominância de publicações nessa região pode estar associada à maior concentração de universidades e programas de pós-graduação na região, além de um histórico mais consolidado de pesquisa na área da Educação. Por outro lado, a ausência de estudos na Região Norte ressalta a necessidade de incentivar pesquisas que contemplem diferentes contextos educacionais, contribuindo para um panorama mais abrangente e equitativo da inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil.

A predominância de artigos científicos e dissertações na Região Sudeste evidencia o papel central desse território na produção acadêmica nacional, especialmente em São Paulo, que se destacou com o maior número de publicações. Esse achado pode ser explicado pela concentração de universidades e programas de pós-graduação bem estruturados, que incentivam a pesquisa e a disseminação do conhecimento científico.

Na Região Sul, a produção também é expressiva: sete (17,5%); mas em menor escala, quando comparada ao Sudeste. O Paraná tem quatro produções situadas, sendo dois artigos científicos e duas dissertações, sugerindo um envolvimento ativo na pesquisa sobre a temática analisada, com um quantitativo de 10% do universo da pesquisa, justificando a demanda por ampliação de pesquisas e a relevância da nossa dissertação imersa neste contexto. O Rio Grande do Sul e Santa Catarina, embora tenham menor representatividade, ainda figuram no cenário acadêmico nacional.

Já a Região Centro-Oeste apresentou uma participação mais modesta na produção científica, com a presença de alguns artigos e dissertações, especialmente no Mato Grosso do Sul e em Goiás. A presença do Distrito Federal na produção de dissertações pode ser atribuída à influência da Universidade de Brasília e de outras instituições de ensino superior na região.

A Região Nordeste, por sua vez, se destaca mais na produção de dissertações do que de artigos científicos. Esse achado indica que, embora existam pesquisas sendo desenvolvidas sobre o tema, há menor conversão dessas investigações na

publicação de artigos científicos, o que pode limitar a disseminação do conhecimento para além do âmbito acadêmico restrito das dissertações. A Bahia e o Rio Grande do Norte aparecem como os estados mais produtivos da região, refletindo o fortalecimento da pesquisa em algumas universidades nordestinas. Além disso, as teses analisadas foram identificadas exclusivamente no Nordeste, com registros na Paraíba e na Bahia, o que sugere que essa região tem um potencial crescente na produção de conhecimento em nível de doutorado.

No entanto, o cenário da pesquisa apresenta lacunas importantes. A ausência produções na Região Norte evidencia um grande desafio para a democratização da produção acadêmica no Brasil. Esse dado pode refletir dificuldades estruturais, como a menor quantidade de programas de pós-graduação na área e a falta de incentivos à pesquisa. A ausência de teses em todas as regiões, exceto no Nordeste, chama a atenção, pois indica que a produção acadêmica em nível de doutorado sobre o tema é bastante restrita territorialmente.

Dessa forma, os achados revelam que, apesar de um avanço na pesquisa sobre o tema em algumas regiões, ainda há desigualdades significativas na distribuição do conhecimento científico pelo país. A maior concentração de publicações no Sudeste e no Sul indica um predomínio histórico dessas regiões na produção acadêmica. Esse panorama reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem a pesquisa e a disseminação do conhecimento em todas as regiões, garantindo um avanço mais equitativo da produção científica nacional.

Nas seções subsequentes traremos o panorama analítico com base na tipologia das publicações científicas: artigos, dissertações e teses.

#### **4.1 ARTIGOS**

Nesta subseção, serão apresentados os elementos identificados a partir da coleta de dados realizada por meio da ferramenta BuscAd, referente aos 13 artigos selecionados, sendo um do SciELO e 12 no Portal Periódico Capes. O Quadro 1 apresenta os artigos em análise de acordo com a cronologia e evidencia o ano de publicação, título, autor, periódico/local e plataforma.

**Quadro 1** – Artigos publicados no Portal Scielo e Periódicos Capes, sobre a Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A1	2014	Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?	Cibele Shirley Agripino Ramos; Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão	Revista Brasileira de Educação Especial – Corumbá/MS	Scielo
A2	2019	Inclusão escolar de alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: uma revisão sistemática	Izabely Lima Assunção; Valdemiro Freitas Neto; Beatriz Barrozo Gonzales Oliveira; Ana Clara Mota Gonçalves; Camila Coelho Chaves Gaspar; Mariana Silva Regadas; Alessa Maria Ribeiro Santos; Sedrik Pinheiro Pereira dos Santos; Maria Eduarda Mendes Gomes; Maria Clara Pinheiro Araujo; Erik Natal de Souza Cardoso; Isabela Vitoria de Araújo Costa Melo; Isadora Leal Tavares Silva; Heitor Soares Guimarães; Paloma Macena Santana; Maria Eduarda Couto de Melo Dos Santos; Ingrid Albuquerque Araujo Gomes Self; Renata Soares Batalha; Larissa Maciel da Costa	Brazilian Journal Of Development/Brazilian Applied Science Review – São José dos Pinhais/PR	Periódicos Capes
A3	2020	O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Solange Franci Raimundo Yaegashi; Luciana Maria Caetano; Tatiana Batista; Jhonatan Phelipe Peixoto	Revista Interinstitucional Artes de Educar – São Gonçalo/RJ	Periódicos Capes

A4	2021	Transtorno do Espectro Autista: relação entre família e escola no processo de inclusão escolar na educação infantil	Simony de Oliveira Leite Santana; Natacy Munarini Otero Caetano	Revista Transdisciplinar de Letras Educação e Cultura da Unigram - a Interletras – Dourados/MS	Periódicos Capes
A5	2021	Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil	Janieli de Souza Santos Suassuna	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A6	2021	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: estratégias pedagógicas para inclusão efetiva	Maria Madalena Dantas Mendonça; Maria Pricila Miranda dos Santos	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A7	2022	O brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Michele Morgane de Melo Mattos; Viviane de Oliveira Freitas Lione	Revista do Departamento de Educação da Unifesp – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A8	2022	Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na educação infantil	Marli Palomares Tambara; Ecleide Cunico Furlanetto	Revista Ambiente Educação – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A9	2022	As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil	Aldeny Alves de Oliveira	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A10	2022	O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Natalia Lázara Gouveia; Naíma de Paula Salgado Chaves	Research Society And Development – São Paulo/SP	Periódicos Capes
A11	2023	Acolhimento infantil na inclusão escolar: uma análise na educação infantil	Débora Kuniyoshi de Lara; Letícia Fleig Dal Forno; Thaise Moser	Caderno Pedagógico – Curitiba/PR	Periódicos Capes

		entre educadoras, processos e alunos	Teixeira; Catherine Menegaldi Silva		
A12	2024	A história de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico, escolarização e processos de inclusão	Leydiane Monteiro Merlo Araújo; Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Mirella Guedes Lima de Castro	Revista Conjecturas – Caxias do Sul/RS	Periódicos Capes
A13	2024	Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil	Paloma Aparecida Oliveira Ratushne; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial – Marília/SP	Periódicos Capes

**Fonte:** Próprios autores, 2025.

Referente à distribuição geográfica dos artigos analisados, a Região Sudeste realizou a publicação de oito artigos, sendo sete no Estado São Paulo e um no Rio de Janeiro. Na Região Sul, tem-se três publicações, sendo duas no Estado do Paraná e uma no Rio Grande do Sul. Na Região Centro-Oeste, duas publicações no Mato Grosso do Sul.

O A1 teve como objetivo analisar as concepções de crianças com desenvolvimento típico sobre sua vivência escolar em contextos inclusivos, focando nas mudanças observadas ao longo do ano letivo. Tal perspectiva é relevante, pois explora como a convivência com colegas diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode moldar a percepção e as interações sociais entre as crianças. Esse enfoque destaca um aspecto fundamental, frequentemente negligenciado na literatura, que é o olhar das próprias crianças sobre a inclusão.

A metodologia adotada foi uma pesquisa de campo realizada com 42 crianças com desenvolvimento típico, na faixa etária de 4 a 5 anos, matriculadas em duas instituições de Educação Infantil na cidade de João Pessoa, na Paraíba. A coleta de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas em dois momentos distintos, início e final do ano letivo, permitindo capturar mudanças nas concepções das crianças.

Os resultados indicaram que as crianças, em geral, atribuíram adjetivos positivos ao ambiente escolar, aos professores e aos colegas, independentemente do momento avaliado. A percepção da creche esteve frequentemente associada às atividades rotineiras, enquanto as interações sociais foram descritas com base em



comportamentos observados, sendo menos frequentes as menções a colegas agressivos como parceiros de brincadeira. Em relação aos colegas com TEA, houve uma evolução significativa na forma como foram percebidos ao longo do tempo. Inicialmente descritos por termos como “especial” ou “bebê”, os colegas com TEA passaram a ser vistos como parceiros preferidos e valorizados por suas capacidades e interesses, evidenciando uma progressiva aceitação e compreensão.

A principal contribuição do estudo reside em sua abordagem inovadora ao investigar a inclusão escolar sob a perspectiva das crianças. Ao priorizar a voz infantil, ele ilumina aspectos subjetivos e dinâmicos da convivência escolar, demonstrando como o contato prolongado com colegas com TEA pode fomentar atitudes mais positivas e inclusivas.

O estudo oferece uma contribuição significativa para o campo da inclusão escolar, ao revelar que a convivência prolongada com colegas com TEA pode transformar percepções e promover atitudes mais inclusivas. Destaca a necessidade de políticas educacionais que valorizem a interação entre pares e considerem as vozes das crianças no processo de construção de uma escola inclusiva. Em última análise, os resultados reforçam a urgência de práticas pedagógicas que promovam ambientes mais acolhedores, favoreçam a aceitação, o respeito às diferenças e o fortalecimento de relações sociais positivas no ambiente escolar.

O A2 aborda o tema da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um desafio significativo no campo da educação contemporânea, por meio de uma revisão sistemática de literatura, fundamentada em descritores como “inclusão escolar” e “Transtorno do Espectro Autista”, buscando clarificar os conceitos essenciais e discutir as práticas educacionais direcionadas a esse público.

A base do debate apresentado pelo artigo é construída por meio de uma revisão bibliográfica detalhada, que organiza as contribuições científicas sobre inclusão escolar e TEA. Esse esforço é fundamental para esclarecer os conceitos que permeiam o tema, como inclusão escolar, frequentemente associada à garantia de acesso, participação e aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas condições ou diferenças.

No caso específico das crianças com TEA, o desafio se intensifica devido às particularidades de suas necessidades, que demandam adaptações pedagógicas e sociais. A pesquisa evidencia que, apesar de avanços legislativos e teóricos, o

processo de inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos, como a falta de infraestrutura, práticas pedagógicas inadequadas e a escassez de profissionais capacitados.

Os achados do levantamento indicam que o processo de inclusão escolar para crianças com TEA ainda é incipiente. Entre os principais desafios destacados, estão: Deficiência na Formação Profissional: a carência de profissionais preparados para lidar com as especificidades do TEA compromete a implementação de práticas inclusivas eficazes; Falta de Divulgação e Debate: apesar de esforços acadêmicos e institucionais, o tema ainda carece de ampla divulgação e discussão na sociedade e nas escolas; Lacunas em Políticas Educacionais: as políticas voltadas à inclusão, embora em constante evolução, muitas vezes não são plenamente aplicadas devido à falta de recursos e de articulação entre os setores envolvidos.

O A2 levanta questões significativas para a compreensão e avanço da inclusão escolar de crianças com TEA. Ele reconhece as tentativas, erros e acertos já realizados, mas enfatiza que a inclusão ainda está distante de ser uma realidade consolidada. A análise sugere que a formação continuada de professores, a conscientização social e o fortalecimento das políticas públicas são pilares indispensáveis para o progresso nessa área.

Além disso, destaca-se a importância de considerar a diversidade dentro do próprio espectro autista, reconhecendo que as necessidades de cada criança podem variar amplamente. Esse aspecto reforça a necessidade de práticas pedagógicas personalizadas e adaptativas.

O debate promovido pelo A2 sobre a inclusão escolar de crianças com TEA é essencial para identificar lacunas e propor avanços nesse campo. A análise evidencia que, embora tenha havido progressos, há ainda muito a ser feito para transformar o ideal de inclusão em prática cotidiana, demonstrando ser imprescindível a ampliação do investimento na formação de profissionais capacitados, fomentar o debate público sobre o tema e assegurar que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira eficaz. A inclusão escolar de crianças com TEA não é apenas uma questão de direito, mas também um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora.

O A3 analisou as produções acadêmicas entre 2016 e 2021 sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para alunos com TEA matriculados na Educação Infantil (EI), com ênfase na percepção dos professores

sobre seu trabalho com essas crianças. Essa abordagem permite explorar de maneira aprofundada as práticas, os desafios e as lacunas existentes no contexto escolar inclusivo.

Os resultados revelam uma problemática central: o despreparo e a insegurança dos professores em relação ao atendimento educacional de alunos com TEA. Essa constatação reflete um cenário desafiador, no qual a inclusão escolar, embora prevista em legislações e políticas públicas, ainda enfrenta entraves significativos na prática. Os professores relataram dificuldades em lidar com as especificidades do transtorno, destacando a ausência de formação adequada e de recursos pedagógicos que atendam às necessidades individuais das crianças.

Ademais, o estudo aponta que a matrícula de alunos com TEA no ensino regular, por si só, não garante a inclusão efetiva. Para que isso ocorra, são imprescindíveis: Adequações curriculares: adaptar os conteúdos e métodos de ensino às necessidades das crianças com TEA; Planejamento educacional individualizado: desenvolver estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada aluno; Recursos pedagógicos específicos: disponibilizar materiais e tecnologias assistivas que facilitem o aprendizado; Formação continuada de professores: capacitar os docentes para compreenderem e aplicarem práticas inclusivas de maneira eficaz.

O estudo enfatiza que a inclusão escolar de crianças com TEA é um processo complexo que demanda mais do que boas intenções ou ações isoladas. É necessário um compromisso coletivo e sistêmico, que envolva tanto a formação e o apoio aos professores quanto o desenvolvimento de políticas públicas robustas e recursos adequados. Destaca a urgência de fortalecer a formação de professores, promovendo a segurança e a competência necessárias para enfrentar os desafios do processo inclusivo. Somente por meio de uma abordagem integrada e compromissada será possível transformar a inclusão escolar em uma realidade plena e efetiva.

O estudo realizado pelo A4 aborda a relevância da relação entre família e escola no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A análise enfoca o papel da escola em identificar características do transtorno, observar o desenvolvimento das crianças e, quando necessário, orientar as famílias na busca por um diagnóstico especializado. O A4 tem o intuito de oferecer suporte a famílias que enfrentam desafios cotidianos ao lidarem

com as diferenças de seus filhos, muitas vezes sem compreender a natureza dessas particularidades.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários com questões subjetivas, envolvendo dois núcleos familiares com crianças diagnosticadas com TEA, além de uma coordenadora pedagógica e uma professora de primeira infância, todas vinculadas a diferentes escolas particulares da cidade de Dourados/MS. Os dados coletados revelaram a significativa influência da escola na descoberta do diagnóstico de TEA, destacando a sua importância como parceira das famílias nesse processo. Observou-se que a colaboração entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral da criança, fornecendo o apoio necessário para superar as barreiras impostas pelo transtorno.

Os resultados reforçam a necessidade de uma relação contínua e aberta entre família e escola, fundamentada no diálogo e na cooperação. Esse vínculo permite não apenas a identificação precoce de características do TEA, mas também a implementação de estratégias educacionais inclusivas que promovam o desenvolvimento da criança. Além disso, evidencia-se que a busca pelo diagnóstico e o apoio às famílias nesse percurso são componentes intrínsecos a uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, concluindo que a parceria entre estes dois pilares, família e escola, é indispensável para construir um ambiente educacional que acolha, compreenda e potencialize as capacidades de crianças com TEA.

O A5 traz estudo sobre inclusão escolar, que tem sido amplamente debatida no campo educacional nos últimos anos, refletindo os desafios e avanços no processo de integração de alunos com necessidades específicas. Este trabalho de pesquisa foca nos “Avanços e dificuldades no processo de inclusão do autista na Educação Infantil”, com o objetivo de investigar e compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, assim, fornecer subsídios teóricos e práticos tanto para futuros educadores quanto para a formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com a diversidade.

Demonstra que a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil apresenta desafios significativos para os educadores, que muitas vezes assumem a responsabilidade direta por este processo sem a formação ou preparo adequado. Nesse contexto, a pesquisa justifica-se pela urgência em compreender as especificidades do TEA e identificar estratégias inclusivas que atendam às necessidades dessas crianças, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade.

O A5 busca contribuir para a formação de educadores mais preparados e conscientes, além de estimular reflexões sobre a importância de uma educação inclusiva que valorize a singularidade de cada indivíduo. Ao explorar as barreiras e avanços no processo de inclusão, pretendendo iluminar caminhos para práticas educacionais mais equitativas e transformadoras, que promovam não apenas a inserção de crianças com TEA na escola, mas também seu pleno desenvolvimento social e cognitivo, apresenta reflexões que evidenciam tanto os avanços quanto as dificuldades no processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Apesar de progressos na legislação e nas políticas públicas, o despreparo dos educadores e a escassez de recursos específicos permanecem como desafios significativos. Assim, a pesquisa reitera a importância de estudos contínuos e ações efetivas para consolidar uma educação inclusiva de qualidade, capaz de transformar a experiência escolar das crianças com TEA e enriquecer o ambiente educacional como um todo.

O A6 demonstra que a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico no ensino regular tem sido um tema central nas políticas educacionais internacionais e no Brasil, refletindo compromissos com a equidade e a diversidade. No contexto nacional, observa-se um aumento contínuo no número de matrículas desses alunos, especialmente no ensino fundamental, o que impõe desafios de diversas ordens: organizacional, política, pedagógica e cultural. Esses desafios são ainda mais evidentes quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, um período crucial para o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

O estudo do A6 busca compreender como as unidades de Educação Infantil têm promovido a inclusão escolar de crianças com TEA, considerando que esse processo exige a articulação de práticas pedagógicas inclusivas e a superação de barreiras estruturais. Com uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, a pesquisa analisou contribuições de autores que investigam a temática da inclusão e do TEA, oferecendo uma base teórica para a discussão das práticas em curso e dos avanços necessários, apontando para a importância de uma educação inclusiva que vá além da simples matrícula de alunos com TEA, destacando a necessidade de ações efetivas que atendam às suas necessidades e potencialidades individuais. Isso inclui a formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de propostas pedagógicas eficazes e a criação de ambientes escolares acolhedores e flexíveis, que valorizem a singularidade de cada aluno.

Para o A6, compreender o significado de ensinar e aprender, em uma perspectiva inclusiva, implica reavaliar práticas educacionais e promover uma cultura escolar que reconheça e respeite a diversidade. Assim, espera-se que as ações voltadas para a inclusão resultem em melhorias nos processos de aprendizagem, tanto para os alunos com TEA quanto para toda a comunidade escolar. Essa abordagem transforma a inclusão em um processo de enriquecimento mútuo, permitindo que as diferenças sejam vistas como oportunidades para o desenvolvimento humano e pedagógico.

O A7 apresenta uma análise dos desafios e possibilidades relacionados ao brincar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com o intuito de contribuir para o processo de inclusão escolar. Fundamentado na teoria histórico-cultural e nos princípios da defectologia desenvolvidos por Vygotsky, o estudo adota uma abordagem de pesquisa-ação, envolvendo quatro crianças com TEA em duas escolas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas com pais, docentes e estagiárias, além de observações participantes, buscando compreender as especificidades do brincar nesse contexto.

Os resultados apresentados pelo A7 evidenciam que o brincar das crianças com TEA apresenta características singulares, como ausência ou funcionalidade reduzida nas brincadeiras, repetitividade, estereotípias, hiperfoco, movimentação excessiva e dificuldades significativas de interação com outras crianças. Esses aspectos indicam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dessas crianças, incorporando seus interesses nos planejamentos educativos. Além disso, destaca a importância de uma formação docente continuada que capacite os profissionais a lidar com as especificidades do TEA e a promover ambientes inclusivos e enriquecedores.

A análise reforça o papel central da Educação Infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para as crianças com TEA. Ao priorizar o brincar e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas, esse cenário favorece a estimulação da percepção, imaginação, fantasia e interação social, elementos frequentemente comprometidos nessas crianças.

O estudo concluiu que é essencial trazer os interesses das crianças com TEA para o centro do planejamento pedagógico e ampliar suas possibilidades de brincar

por meio de atividades lúdicas adaptadas às suas necessidades individuais. A abordagem não apenas potencializa o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, em que a diversidade é vista como um recurso valioso para a aprendizagem e a convivência.

O A8 analisou a trajetória acadêmica de mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta desafios significativos, especialmente devido às barreiras de acessibilidade enfrentadas nas escolas regulares brasileiras. Apesar da existência de dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, o cumprimento efetivo dessas garantias ainda é limitado, impactando não apenas as crianças, mas também suas famílias. O artigo é fruto de uma dissertação de mestrado concluída em 2017, mas que não identificamos na realização da coleta, a qual investiga as experiências de cinco mães de crianças com TEA na Educação Infantil em escolas regulares, explorando suas percepções sobre o ambiente escolar e suas expectativas em relação ao futuro.

A pesquisa, de natureza qualitativa e ancorada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, utilizou entrevistas narrativas como principal fonte de produção de dados. Essa abordagem permitiu captar as vivências subjetivas das mães, oferecendo uma visão rica e detalhada das complexidades envolvidas no processo de inclusão escolar. Os resultados revelaram a valorização do ambiente escolar como um espaço essencial para o desenvolvimento social e pedagógico das crianças, destacando sua relevância na construção de habilidades interpessoais e cognitivas.

No entanto, os relatos também expuseram lacunas significativas no modelo pedagógico atual e na formação dos professores, apontando para a urgência de revisões estruturais. As mães destacaram a necessidade de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades de cada criança e promovam sua plena participação nas atividades escolares. Além disso, enfatizaram a importância de capacitações contínuas para os educadores, garantindo que estejam preparados para lidar com as demandas do ensino inclusivo.

A análise das narrativas reforça que a inclusão escolar não pode ser apenas um direito garantido em documentos legais; é preciso que se concretize na prática diária das instituições educacionais. A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas adaptações curriculares e físicas, mas também mudanças culturais e atitudinais, envolvendo toda a comunidade escolar. Assim, a trajetória

dessas mães não apenas ilumina os desafios enfrentados no presente, mas também aponta caminhos possíveis para a construção de um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

De acordo com A9, o trabalho com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar ainda carece de maior aprofundamento por meio de pesquisas, formações específicas, investimentos e disseminação de informações que possam subsidiar os profissionais da área. A Educação Infantil, etapa fundamental no desenvolvimento da criança, desempenha um papel essencial ao proporcionar condições favoráveis para a aprendizagem, o desenvolvimento motor, as interações interpessoais e a vivência da diversidade no ambiente escolar. Esse período representa uma oportunidade ímpar para implementar práticas pedagógicas que envolvam e despertem o interesse de crianças com TEA, integrando-as na rotina escolar de maneira significativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza a necessidade de garantir a melhor forma de acolhimento para os estudantes com necessidades específicas no ensino regular, promovendo seu desenvolvimento pessoal e cognitivo. No Brasil, instituições como a Associação de Amigos do Autista (AMA) têm-se destacado como referência, oferecendo suporte a pessoas com TEA, seus familiares e à sociedade em geral. É imperativo que todas as crianças, independentemente de suas especificidades e estilos de aprendizagem, tenham o direito de frequentar a escola, um espaço essencial para lidar com as diversidades humanas e respeitar as características únicas de cada indivíduo.

O A9 demonstra que a inclusão escolar, além de ser um caminho para superar barreiras, reforça a importância do conhecimento e da aplicação de práticas pedagógicas que contemplem diferentes estilos de ensino e aprendizagem. Tem o objetivo de discutir a relevância da inclusão de crianças com TEA na rotina escolar, bem como os desafios enfrentados pelos educadores para promover o desenvolvimento integral dessas crianças. Embora a inclusão escolar de crianças com TEA esteja ocorrendo de forma gradual, é necessário ampliar esforços para consolidar práticas inclusivas em todas as etapas da educação.

Por fim, o trabalho com crianças com TEA exige uma constante atualização dos profissionais da educação, com o objetivo de aprimorar os atendimentos e oferecer um ensino de qualidade e segurança à comunidade escolar. Investir em estudos e



capacitações específicas é essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas que beneficiem tanto as crianças com TEA quanto toda a sociedade.

Segundo o A10, a inclusão escolar de alunos com necessidades específicas tem-se tornado uma pauta cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. Garantir condições adequadas para o aprendizado desses alunos exige mais do que infraestrutura; é essencial adotar práticas pedagógicas que promovam a integração, como aulas diferenciadas, jogos educativos e brincadeiras que estimulem a interação e a aprendizagem.

Esse estudo analisa as contribuições de atividades pedagógicas inclusivas a partir de uma experiência intitulada “Comprando Minha Fruta Preferida”, desenvolvida com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma turma de Educação Infantil. A atividade proposta envolveu uma visita a um comércio de alimentos, onde os alunos foram incentivados a escolher e comprar frutas de sua preferência. Durante a visita, foi realizada uma explanação sobre as características, cores e variedades de frutas, verduras e legumes. Após retornarem à escola, as crianças participaram de uma discussão sobre o consumo e o reaproveitamento de resíduos, como cascas e sementes. Seguiu-se a degustação das frutas, que foi complementada por uma atividade no material didático da turma.

Observou-se um impacto significativo no comportamento e na participação da aluna com TEA durante a atividade. Comumente caracterizada por atitudes agressivas, agitação constante e dificuldade de concentração em sala de aula, a aluna demonstrou interesse, engajamento e maior interação com colegas e professoras durante a prática. Essa transformação no comportamento evidencia o potencial das estratégias pedagógicas diferenciadas em promover não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos com necessidades específicas.

De acordo com o A10, essa experiência ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada aluno, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo uma inclusão efetiva. Atividades lúdicas e interativas não apenas facilitam o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalecem os vínculos entre os alunos, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Em síntese, a adoção de abordagens pedagógicas participativas, criativas e personalizadas, como ressaltam Caldeira, Freitas e Oliveira (2024), é essencial para

atender com eficácia às demandas de uma educação inclusiva, consolidando o papel da escola como promotora do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Segundo o A11, a implementação da educação inclusiva no Brasil trouxe à tona uma ampla gama de pesquisas e estudos voltados para práticas educacionais, sociais e afetivas nas escolas. O objetivo central da educação inclusiva é transformar as instituições de ensino, assegurando o desenvolvimento integral das crianças e uma educação de qualidade que respeite e garanta os direitos de todos, sem distinções. Esse modelo educacional busca promover a convivência harmoniosa entre alunos, independentemente de suas diferenças sociais, étnico-raciais, cognitivas ou de ritmo de aprendizagem, contribuindo para a redução das desigualdades históricas e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

O A11 abordou os desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência ou transtornos de neurodesenvolvimento nas escolas, com foco específico no acolhimento e nas relações interpessoais. Por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa, baseada em observações não participantes realizadas em centros de Educação Infantil do setor público, foram analisados os processos de acolhimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as dificuldades enfrentadas nesse ambiente. A coleta de dados foi organizada e categorizada para uma análise detalhada das interações escolares e da atuação dos educadores.

Os resultados do A11 evidenciaram a importância das relações afetivas entre alunos típicos e aqueles com TEA, destacando o papel do acolhimento como elemento central para o sucesso do processo inclusivo. Além disso, emergiu a necessidade de maior compreensão e preparo dos educadores para lidar com as especificidades da educação inclusiva. A pesquisa também apontou para a relevância de uma gestão escolar que incentive práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, capazes de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente integrador.

Concluindo que a inclusão efetiva demanda mudanças profundas nas atitudes, estratégias pedagógicas e políticas educacionais, é essencial que novas pesquisas sejam realizadas nas áreas de educação e psicologia infantil, aprofundando o entendimento sobre as dinâmicas afetivas e inclusivas no contexto escolar. Tais estudos podem subsidiar a criação de propostas pedagógicas mais eficazes e contribuir para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade nas relações escolares.

O A12 teve como objetivo compreender a história de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando os desafios e experiências relacionados à obtenção do diagnóstico, ao processo de escolarização e à inclusão vivenciada no ambiente educacional. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa baseada no método de história de vida, utilizando entrevistas biográficas como instrumento de coleta de dados. A investigação focou no relato da mãe de Vicente (nome fictício), uma criança diagnosticada com TEA e matriculada no grupo IV de uma escola particular de Educação Infantil em Cariacica/ES, no ano de 2021.

O estudo fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, que valoriza as interações sociais e as vivências como elementos cruciais para a constituição subjetiva dos sujeitos. Esse referencial teórico permitiu compreender como o contexto social, as relações interpessoais e os processos educativos contribuem para o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Os resultados do A12 apontaram que a chegada do diagnóstico foi um momento marcante, carregado de desafios emocionais e práticos para a mãe de Vicente. Contudo, essa etapa inicial não impediu que a família buscasse terapias e apoios especializados para favorecer o desenvolvimento da criança. A resiliência e o comprometimento da família foram determinantes para a superação de barreiras iniciais e para a construção de um suporte efetivo.

No âmbito escolar, o estudo evidenciou que a inclusão de alunos com autismo é viável, desde que as especificidades individuais sejam respeitadas e consideradas pelos educadores. Essa abordagem demanda práticas pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno, bem como uma postura de acolhimento e flexibilidade por parte dos profissionais da educação. Além disso, a pesquisa destacou a importância de uma relação colaborativa entre família e escola, que deve ser fortalecida para garantir uma rede de apoio consistente e eficaz.

Em síntese, o A12 reafirma a relevância do reconhecimento das singularidades das crianças com TEA e a necessidade de um trabalho conjunto entre escola e família. A inclusão escolar, quando realizada com sensibilidade e planejamento, não apenas potencializa o desenvolvimento da criança com TEA, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, promovendo uma convivência pautada no respeito e na diversidade. Essa perspectiva exige um esforço contínuo de formação docente, revisão de práticas pedagógicas e sensibilização da comunidade escolar, sendo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O A13 traz os marcos legais brasileiros, inspirados pela Declaração de Salamanca, que consolidaram políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Entre esse público, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja inclusão apresenta avanços e desafios específicos. O estudo teve como objetivo investigar o acesso e a permanência de estudantes com TEA na educação regular, com base em uma abordagem qualitativa ancorada em levantamento bibliográfico e documental.

A metodologia empregada envolveu a análise de dados sobre matrículas de estudantes PAEE disponíveis no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021) e no Censo Escolar (2022), além de estudos brasileiros publicados a partir de 2015. Os resultados apontaram um crescimento expressivo nas matrículas de alunos da educação especial, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, no Ensino Médio, observa-se uma queda acentuada no número de matrículas, sugerindo um gargalo na continuidade educacional desse público.

Finalizando, no A13, embora os dados apresentados demonstrem progressos no acesso inicial à educação regular, não foram identificadas informações claras sobre as estratégias empregadas para promover a equidade, permanência e conclusão dos estudos por estudantes com TEA em contextos inclusivos. Além disso, não há índices robustos que retratem a evasão escolar desses alunos, o que dificulta a formulação de políticas educacionais efetivas.

A análise dos resultados evidencia a necessidade de avanços legislativos e pedagógicos para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso educacional de estudantes com TEA. É imprescindível que as políticas inclusivas sejam acompanhadas por estratégias práticas, como a formação contínua de educadores, a adaptação curricular e a oferta de apoio especializado, com vistas a assegurar uma trajetória educacional completa e significativa para esses alunos.

A **práticas pedagógicas inclusivas para as Crianças com TEA na Educação Infantil** são compreendidas como estratégias e ações educativas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou emocionais (MANTOAN, 2003; VASSÃO, 2017). Essas práticas são fundamentais para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, elimine barreiras e promova uma educação equitativa e acolhedora. A análise dos estudos revisados

evidencia que a presença de práticas pedagógicas inclusivas é considerada essencial para efetivar a inclusão escolar, sendo um fator determinante na garantia do direito à educação para crianças com TEA.

No que se refere aos **desafios e possibilidades da inclusão escolar da Criança TEA na Educação Infantil**, os artigos analisados destacam diversos obstáculos que dificultam a inclusão dessas crianças no contexto escolar. Entre os principais desafios apontados estão a formação insuficiente dos profissionais da educação, a carência de recursos pedagógicos adequados, a falta de apoio especializado e as limitações estruturais das instituições de ensino (ALCUDIA, 2013). Essas barreiras comprometem a efetividade do processo inclusivo e reforçam a necessidade de políticas educacionais mais estruturadas para atender a essa demanda.

Por outro lado, os estudos também apresentam possibilidades de superação dessas dificuldades, enfatizando a importância da implementação de práticas pedagógicas inovadoras, do fortalecimento da formação continuada dos docentes e da formulação de políticas públicas mais eficazes (VASSÃO, 2017). Além disso, destaca-se a necessidade de uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade, promovendo ações que favoreçam a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. Dessa forma, a inclusão torna-se um processo contínuo de transformação das práticas educativas, visando garantir a equidade e a participação de todos os alunos no ambiente escolar.

Os achados dos estudos evidenciam dois pontos fundamentais para efetivar a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. Primeiramente, os artigos A4, A8 e A12 destacam o envolvimento da família como componente indispensável nesse processo, ressaltando que a colaboração entre escola e família potencializa os resultados da aprendizagem. A participação dos familiares é vista como crucial para a construção de um ambiente de apoio que fortaleça o desenvolvimento integral da criança, pois o vínculo entre escola e lar favorece a adaptação dos alunos e a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Em paralelo, os artigos A7 e A10 enfatizam o brincar como estratégia pedagógica central para promover a inclusão. O brincar é considerado uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais, funcionando como elemento de mediação na aprendizagem. No contexto das crianças com TEA, essa abordagem lúdica pode estimular a interação social e facilitar a

integração desses alunos ao grupo, contribuindo para a superação de barreiras que frequentemente restringem sua participação no ambiente escolar.

A conjugação desses achados reforça a necessidade de um esforço coletivo e articulado que contemple não apenas a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, mas também a formulação de políticas públicas que assegurem os recursos necessários para a transformação das instituições de ensino. A promoção de uma educação inclusiva e equitativa depende da colaboração entre todos os atores envolvidos gestores, professores, familiares e a comunidade em geral – para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e ofereça suporte integral às necessidades de cada aluno.

A seguir, na próxima subseção evidenciamos os achados da pesquisa a partir do que revelam as dissertações acerca da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

## 4.2 DISSERTAÇÕES

Nesta subseção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada por meio da ferramenta BuscAd, abrangendo um total de 25 dissertações selecionadas. Dessas, 12 foram extraídas da Base Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) e 13, do portal Capes Teses e Dissertações (CAPES T&D). Para subsidiar a análise e organização dos dados, foi elaborado o Quadro 2, que apresenta as dissertações em sua cronologia, ano de publicação, título, autoria, institucionalização, local e base de dados, a fim de subsidiar a investigação.

**Quadro 2** – Dissertações publicadas na BDTD e Capes Teses e Dissertações

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D1	2015	Estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Valeria Ribeiro Rosa dos Santos	Centro Universitário Vale do Cricaré/ES	Capes T&D
D2	2016	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil:	Fernanda Aparecida de Souza Correia Costa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – <i>Campus</i> Bauru/SP	Capes T&D

		atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)			
D3	2016	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos	Universidade de Taubaté/SP	Capes T&D
D4	2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras	Roberta Flavia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais/MG	Capes T&D
D5	2017	O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista	Camila Azevedo de Araújo	Universidade Federal de São Paulo/SP	Capes T&D
D6	2017	A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN	Ana Paula da Silva Braga	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D7	2019	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: concepções de professoras	Franciane Fagundes Cardoso	Universidade do Planalto Catarinense/SC	Capes T&D
D8	2019	Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professores da educação infantil	Jaise do Nascimento Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D9	2020	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista:	Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira	Universidade Federal Rural de Pernambuco/PE	Capes T&D

		desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil			
D10	2020	Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: aplicativo teacch.me e o Transtorno do Espectro Autista	Milene da Silva Rodrigues	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – <i>Campus</i> Presidente Prudente/SP	Capes T&D
D11	2020	A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA)	Poliana Acs Teodoro	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado/MT	Capes T&D
D12	2020	Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia-MA	Tereza Sabina Souza Reis	Universidade Federal do Maranhão/MA	Capes T&D
D13	2021	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Marines Andreazza de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	Capes T&D
D14	2022	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Sandra Regina de Oliveira	Universidade de Brasília (UNB)/DF	BDTD
D15	2022	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)/SP	BDTD
D16	2022	O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces	Daniella Ferreira Roque	Universidade Federal de São Paulo/SP	BDTD



		de Transtorno do Espectro Autista			
D17	2022	Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar	Thaís Chabaribery	Universidade de São Paulo/SP	BDTD
D18	2022	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Rosângela Teles Carminati Soares	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	BDTD
D19	2022	Autismo, cognição e tecnologias digitais: tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidade de educação infantil	Priscilla Simara de Castro Freitas Nunes	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)/RN	BDTD
D20	2023	Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos	Juliana Santos Andrade	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/BA	BDTD
D21	2023	O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirense: 2020 e 2021	Karla de Jesus Souza	Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	BDTD
D22	2023	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – um modelo de escola em São Paulo	Viviani Massad de Aguiar	Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP	BDTD
D23	2023	Docentes e inclusão escolar: desafios em realizar práticas pedagógicas e	Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP	BDTD

		intervenções com as pessoas com TEA			
D24	2023	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Daniele Rita Cruz	Universidade Federal de São Carlos/SP	BDTD
D25	2023	A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA	Tânia Santana de Almeida	Universidade Federal de Santa Maria/RS	BDTD

**Fonte:** Próprios autores, 2025.

A análise da distribuição geográfica das dissertações analisadas revelou uma concentração desigual entre as diferentes regiões do Brasil. No Sul, foram identificadas quatro dissertações, das quais duas são provenientes do Paraná, uma do Rio Grande do Sul e uma de Santa Catarina. A Região Sudeste apresentou o maior número de produções acadêmicas, com 12 dissertações: 10 provenientes de São Paulo, uma de Minas Gerais e uma do Espírito Santo. Na Região Centro-Oeste, foram localizadas três dissertações, sendo uma em Mato Grosso, uma no Mato Grosso do Sul e uma do Distrito Federal. No Nordeste, identificaram-se sete dissertações: duas oriundas da Bahia, três do Rio Grande do Norte, uma de Pernambuco e uma do Maranhão.

A D1 contempla as intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades de socialização e comunicação em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente para garantir um início bem-sucedido na vida escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental criar programas escolares que promovam o desenvolvimento de competências nos âmbitos comportamental, social e acadêmico. Este trabalho propõe discutir estratégias inclusivas que respeitem as possibilidades motoras, cognitivas e afetivas dos alunos com TEA, visando promover avanços significativos em sua aprendizagem.

Para atender a esse objetivo, optou-se por uma metodologia qualitativa, centrada em um estudo de caso. A pesquisa foi realizada com um aluno com TEA matriculado na Educação Infantil de uma escola localizada no Município de Piúma, no Espírito Santo. As atividades ocorreram entre outubro e dezembro de 2019, no turno vespertino, duas vezes por semana, com ajustes pontuais devido a eventos escolares. Foram aplicados questionários fechados a diferentes participantes envolvidos no

processo educativo, incluindo a diretora escolar, a pedagoga, a professora regente, a professora auxiliar e a mãe do aluno. Essa abordagem permitiu compreender as concepções sobre a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil e a vivência escolar do aluno estudado.

Os resultados evidenciaram preocupações com a formação profissional dos educadores, destacando a importância de capacitação específica para lidar com as demandas do TEA. Também ficou evidente que estratégias diferenciadas de inclusão aumentam o engajamento do aluno com TEA nas atividades escolares, favorecendo sua integração e aprendizado.

A D2 discute a inclusão escolar como proposta que valoriza a aceitação e o reconhecimento de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, mas apresenta um desafio significativo para as escolas contemporâneas. Esse desafio está relacionado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem de todos os estudantes. Na Educação Infantil, esse princípio é ampliado pela necessidade de incorporar o lúdico como elemento central na organização do ensino. Nesse contexto, cabe ao professor promover atividades lúdicas, intervindo de forma intencional no ambiente, nos materiais disponíveis, no tempo dedicado ao brincar e nas mediações durante as atividades, com vistas a contemplar o aprendizado de todos os alunos.

O estudo buscou investigar a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, explorando as possibilidades e os desafios impostos pela inclusão escolar. Além disso, o trabalho teve como objetivo destacar recursos e estratégias que, por meio de atividades lúdicas, favoreçam o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse contexto educacional. Participaram da pesquisa 89 professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Esses profissionais indicaram que atividades lúdicas como brincadeiras de faz de conta, jogos de construção e atividades relacionadas ao movimento são as mais frequentes nesse segmento.

A coleta de dados da D2 foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores e pela observação participante do cotidiano escolar de uma turma específica. Os resultados apontaram que um dos principais desafios da inclusão escolar está na dificuldade dos professores em adaptar as atividades para atender às limitações das crianças com TEA. Muitas vezes, é necessário o suporte de outra

pessoa para auxiliar no processo, além de haver dificuldades no planejamento de atividades que sejam de interesse dessas crianças.

O estudo realizado na D3 teve como objetivo analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Os participantes da pesquisa incluíram a diretora da escola, a assistente de desenvolvimento infantil (ADI), o aluno com TEA, a coordenadora pedagógica e a professora da classe regular.

Os resultados da D3 revelaram esforços significativos empreendidos pela escola como instituição formadora, assim como pelos profissionais da educação envolvidos diretamente com os alunos, especialmente a professora da classe regular e a ADI. Esses profissionais enfrentaram desafios relacionados à construção de uma realidade pedagógica verdadeiramente inclusiva. Entre os principais obstáculos, destacaram-se a necessidade de formação continuada, a adaptação de práticas pedagógicas às especificidades do aluno com TEA e a articulação entre os diversos agentes educativos para promover um ambiente de aprendizagem efetivo.

Em suma, o estudo destacou o papel crucial da equipe pedagógica e dos gestores no fortalecimento da inclusão escolar, assim como Oliveira (2023) pontua em convergência com o trabalho colaborativo na materialidade da educação em perspectiva inclusiva. Ao mesmo tempo, reafirmou a importância de estratégias colaborativas e de uma formação docente sólida para superar os desafios e ampliar as possibilidades no processo de inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil.

O estudo da D4 buscou analisar a formação inicial e continuada dos professores de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada na região norte de Belo Horizonte, bem como avaliar suas percepções sobre a preparação recebida diante do desafio de garantir a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi conduzida em uma UMEI situada em um subúrbio da cidade, e realizada por meio de entrevistas e grupos focais com os professores da unidade, visando compreender suas experiências, desafios e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de crianças com TEA.

Os resultados evidenciaram que os professores reconheciam a importância de promover e facilitar a interação das crianças autistas com seus pares como uma das principais responsabilidades na Educação Infantil. Contudo, identificou-se a necessidade de aprofundamento urgente no conhecimento sobre as necessidades

educacionais dessas crianças. Foi constatado que os professores enfrentavam dificuldades significativas devido à falta de formação específica sobre as particularidades do transtorno e de estratégias pedagógicas inclusivas, o que resultava em sentimentos de despreparo e insegurança.

Ao final do estudo, a D4 concluiu que a inclusão efetiva de crianças com TEA vai além da garantia de matrículas no ensino regular. É imprescindível implementar adequações curriculares, desenvolver planejamentos educacionais individualizados, disponibilizar recursos pedagógicos específicos e, sobretudo, promover uma formação continuada para as professoras. Somente por meio dessas ações será possível assegurar uma inclusão plena e significativa na Educação Infantil.

A D5 aborda os desafios e as possibilidades do processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo como base a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as ideias de Lev Vygotsky sobre o papel social no desenvolvimento de pessoas com deficiência e a centralidade da educação nesse processo. Por meio de entrevistas e observação participante, foi desenvolvido um estudo de caso sobre a inclusão escolar de uma criança com TEA na Educação Infantil em uma escola de um município da Grande São Paulo. O objetivo principal foi compreender como o processo de inclusão escolar ocorre e como impacta o desenvolvimento da criança, especialmente em relação à linguagem e à interação social, aspectos definidores do transtorno.

A análise revelou que as condições e as formas de inclusão escolar na Educação Infantil são diretamente influenciadas pelos comportamentos diferenciados apresentados pela criança. Esses comportamentos, frequentemente interpretados como inadequados e atribuídos ao diagnóstico de TEA, estão profundamente relacionados às concepções predominantes sobre o transtorno. Tais concepções influenciam não apenas a maneira como os educadores percebem a criança, mas também como organizam as práticas pedagógicas e estruturam o ambiente escolar.

Dentre os aspectos analisados, destacou-se a importância de compreender e problematizar o papel dessas concepções e das ações do meio escolar, incluindo educadores, colegas e a organização do trabalho pedagógico na criação de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e para a participação ativa da criança nas práticas escolares. A inclusão não depende apenas de adaptações individuais, mas da transformação coletiva do ambiente escolar em um espaço que valorize a interação, a comunicação e a construção conjunta de saberes.

O estudo da D6, fundamentado em uma perspectiva inclusiva voltada para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, teve como objetivo analisar o processo de inclusão desses alunos em unidades educacionais do Município de Mossoró/RN. Três unidades de análise foram estabelecidas, cada uma explorando aspectos específicos do objeto de estudo. A primeira unidade examinou o que o Plano Municipal de Educação (PME) propõe em relação à educação especial e inclusiva, desde a acessibilidade até a integração no ensino regular. A segunda unidade investigou o processo de seleção e os critérios para a escolha do professor auxiliar, bem como a importância de sua atuação, levando em conta que, no contexto da rede municipal, essa função é desempenhada por estagiários. Por fim, a terceira unidade analisou o aumento das matrículas de alunos com TEA na Educação Infantil e os desafios relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os resultados evidenciaram que os desafios para a inclusão de alunos com TEA se manifestam em múltiplas dimensões, desde a acessibilidade física até a estruturação do trabalho pedagógico inclusivo. A contratação de professores auxiliares e a qualidade do AEE foram identificadas como questões críticas, refletindo nas condições de aprendizado e no desenvolvimento desses alunos.

A D7 aponta que a inclusão escolar ainda se configura como um processo em constante construção, exigindo pesquisas e reflexões aprofundadas. Neste contexto, a dissertação aborda o tema da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com o objetivo geral de analisar o processo de inclusão e os desafios enfrentados em Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Lages, em Santa Catarina. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professoras, sendo quatro regentes e quatro de apoio, todas atuantes em quatro Centros de Educação Infantil Municipais.

As percepções das professoras entrevistadas apontaram que a ausência de uma formação adequada para inclusão de crianças com TEA compromete não apenas o atendimento individualizado dessas crianças, mas também o avanço do processo inclusivo como um todo. Essa realidade reflete a complexidade do tema e a necessidade de políticas públicas que garantam formações consistentes e continuadas para todos os educadores envolvidos, visando à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A D8 discute as políticas de inclusão no Brasil e como elas têm ampliado o debate sobre a garantia de direitos da inclusão escolar desses indivíduos no sistema

regular de ensino. A investigação contou com a participação de cinco professoras da Educação Infantil da rede municipal de Parnamirim/RN, que tinham em suas turmas crianças diagnosticadas com TEA, além de 20 participantes, incluindo professores, gestores e representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que integraram a formação proposta realizada via Google Meet, como foco na correlação corpo e mente no favorecimento do desenvolvimento integral da criança típica e atípica.

Os resultados evidenciaram a ausência de vivências coletivas e espaços para formação continuada que favoreçam a construção de saberes baseados na ação-reflexão docente. Também foram identificados desconhecimento por parte dos professores sobre o TEA e a prevalência de concepções que reduzem o corpo da criança a uma dimensão meramente física, desvalorizando sua importância no processo educativo.

A D9 demonstra que processo de inclusão na Educação Infantil apresenta uma série de desafios, especialmente diante do aumento significativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em nível mundial. Esse cenário também é observado na realidade do Município de Recife, onde a crescente demanda por serviços educacionais para crianças com TEA revela a necessidade de um olhar atento sobre as práticas pedagógicas e as relações envolvidas no processo de inclusão dessas crianças. A pesquisa teve a participação de seis professores, três auxiliares de apoio educacional especial e um profissional de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que atuavam em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Recife, com um total de cinco crianças diagnosticadas com TEA, as quais também participaram da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram entrevistas com os profissionais e registros videográficos das práticas pedagógicas por eles realizadas. O objetivo era discutir e fortalecer os aspectos relacionados à inclusão de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil. A partir da análise dos resultados obtidos, foi possível observar que, embora os profissionais da educação reconhecessem a importância da inclusão, a compreensão do TEA ainda não estava suficientemente clara, especialmente por não haver um discurso comum entre os profissionais que lidavam diretamente com essas crianças.

Outro ponto relevante observado foi que as atividades pedagógicas propostas às crianças com TEA pareciam carecer de um propósito claro, no sentido de definir

quais objetivos se pretendia atingir com o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, notou-se uma lacuna no conhecimento dos profissionais sobre as especificidades do transtorno e na aplicação de práticas que envolvessem afetividade, planejamento e mediação, com um número reduzido de profissionais dedicados a essas questões. Em relação às metodologias ativas, os profissionais nem sempre perceberam essas metodologias como uma forma de envolver as crianças como protagonistas de sua própria aprendizagem.

A D10 demonstra que tecnologia assistiva emerge como um recurso essencial para o processo de aprendizagem, desenvolvimento, comunicação, interação e ampliação da autonomia das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando que alguns aplicativos (apps) podem ser utilizados como recursos ou estratégias assistivas para essas crianças, surge a questão: se o aplicativo TEACCH.Me, totalmente gratuito e acessível à realidade das escolas públicas brasileiras, poderia ser uma ferramenta eficaz para crianças com TEA na Educação Infantil, considerando a comunicabilidade e interação pedagógica.

O objetivo desse estudo foi discutir a importância do aplicativo TEACCH.Me como ferramenta assistiva para crianças com TEA na Educação Infantil, considerando as orientações curriculares da área e as especificidades dessas crianças, à luz da Pedagogia da Infância, aspecto ressaltado por Oliveira (2023) ao considerar intervenção pedagógica com base no comportamento aplicado. Como produto educacional desse estudo, foi elaborado um infográfico interativo, denominado Web-Aulas, com o intuito de contribuir para a realização de práticas pedagógicas inclusivas. Este produto visa garantir os direitos das crianças de aprender, brincar, participar e se expressar, com especial atenção às crianças com TEA.

O texto da D11 discorre sobre o processo de transição das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de Sinop, no Mato Grosso. O objetivo central é compreender as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum nas diferentes etapas da educação básica, especificamente nas transições entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As entrevistas envolveram professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), docentes da sala comum e gestores das unidades escolares de Sinop, totalizando oito entrevistas.

A pesquisa abordou aspectos fundamentais, como as características do TEA e o processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino



Fundamental. Na análise dos dados, discutiram-se a caracterização das instituições pesquisadas, o processo educativo das crianças com TEA e as percepções dos docentes e gestores das unidades escolares. Essas percepções incluíram suas considerações e expectativas sobre o público-alvo da Educação Especial, especialmente as crianças com TEA, levando em conta suas características e as relações pedagógicas necessárias para promover um ambiente inclusivo. O estudo também destacou a importância de uma prática colaborativa e a defesa de uma sociedade que respeite a diversidade humana, fundamentada em decisões coletivas e práticas pedagógicas colaborativas.

O produto educacional gerado a partir dessa pesquisa consiste em um caderno pedagógico, disponibilizado eletronicamente, com o intuito de esclarecer dúvidas sobre as características do TEA e fornecer orientações para o diálogo colaborativo entre as etapas do processo de transição. Esse caderno visa contribuir para o entendimento e a implementação de práticas educacionais colaborativas, essenciais para a efetivação da transição das crianças com TEA para o Ensino Fundamental. De modo que a pesquisa referenda o trabalho e ensino colaborativo, com as prerrogativas Capellini e Zerbato (2019) e Fink e Silva (2021) de engajamento de todos os entes e agentes educativos na materialidade da educação em perspectiva inclusiva.

A pesquisa apresentada na D12 teve como objetivo analisar a interface entre a integração sensorial e o processo de inclusão de crianças com TEA em creches. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo entre os campos da Educação e da Neurociência, com ênfase na teoria de integração sensorial, uma vez que as dificuldades em planejar e executar práticas pedagógicas adequadas a essas crianças são frequentemente relatadas por educadores.

A D12 contempla a necessidade crescente de aquisição e construção de conhecimentos por parte dos professores frente aos desafios da inclusão escolar. Foi identificado que o aporte teórico proporcionado pela teoria da integração sensorial pode ser um instrumento valioso no processo de inclusão da criança com TEA, ao contribuir para a compreensão das especificidades sensoriais desse público e para a adaptação das práticas pedagógicas.

Os resultados indicaram que a pesquisa-ação gerou uma mudança significativa nas práticas docentes. As professoras, ao serem instigadas à reflexão crítica sobre suas abordagens pedagógicas, puderam ampliar seu olhar e se abrir para novas atitudes e experiências com seus alunos. Esse processo de transformação da prática

docente, induzido pela pesquisa-ação, favoreceu a melhoria na abordagem educacional das crianças com TEA, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades sensoriais dessas crianças.

Portanto, a pesquisa evidenciou que a teoria da integração sensorial oferece um suporte teórico importante para os educadores no contexto da inclusão escolar de crianças com TEA, ao mesmo tempo em que promove uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas e a adaptação das estratégias de ensino, fundamental para a inclusão efetiva dessas crianças no ambiente educacional.

A D13 buscou explorar a percepção dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia de organização curricular voltada à inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Utilizou entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, realizadas em 2020 com professores de pré-escolar (crianças de 4 e 5 anos) de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de um município no oeste do Paraná. O estudo incluiu 27 entrevistas, sendo nove presenciais, realizadas antes do início do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, e 18 conduzidas por chamadas de vídeo durante o período de isolamento. As entrevistas permitiram não apenas a coleta de informações para caracterização dos professores e alunos, mas também a análise detalhada de suas percepções sobre o tema.

Dentre os achados, evidenciou-se uma articulação entre professores, pais e coordenadores pedagógicos, embora o contato com profissionais de saúde e de outras áreas, que atuam fora do contexto escolar, fosse praticamente inexistente. Ademais, constatou-se a ausência de salas de recursos multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltadas à Educação Infantil, bem como uma carência de suporte e apoio aos docentes no enfrentamento dos desafios da inclusão.

Outro ponto relevante na D13 foi o desconhecimento ou a indefinição dos professores em relação às adequações curriculares e à elaboração e aplicabilidade do PEI. Observou-se uma compreensão ainda limitada sobre o conceito e os procedimentos necessários para a implementação desse plano, apesar de os docentes demonstrarem uma expectativa positiva quanto à possibilidade de planejamentos colaborativos que incluíssem diferentes atores do processo educativo. As dificuldades apontadas revelam a importância do PEI como ferramenta central no processo inclusivo de crianças com TEA, especialmente na Educação Infantil, etapa que demanda práticas pedagógicas altamente especializadas e personalizadas.

A D14 considera, na sua discussão, que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) transcende a perspectiva meramente patológica, sendo marcado por construções culturais e históricas que moldam a compreensão social desse fenômeno. Além da pessoa diagnosticada com TEA, os familiares, especialmente as mães, convivem com essas influências culturais e históricas, o que impacta profundamente suas experiências. A pesquisa objetivou compreender os aspectos configuracionais que constituem a subjetividade materna diante da experiência de uma criança recentemente diagnosticada com TEA e incluída na Educação Infantil do ensino regular, a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey.

A pesquisa adotou o método construtivo-interpretativo, fundamentado na Epistemologia Qualitativa de González Rey. A construção teórica foi realizada com base na compreensão da cultura como produção subjetiva, proposta pelo autor, e explorou os casos de duas mães de crianças com diagnóstico recente de TEA matriculadas no ensino regular, na modalidade Educação Infantil.

A análise das informações coletadas durante o processo investigativo revelou que as expressões simbólico-emocionais das mães em relação ao diagnóstico de seus filhos não se apresentavam como fenômenos isolados. Pelo contrário, essas expressões estavam profundamente entrelaçadas com a história de vida de cada mãe, a qualidade de suas relações interpessoais e os contextos de atuação social: como a família, a escola e a comunidade. A tensão entre a subjetividade individual e a social foi identificada como geradora de novos fluxos organizacionais de configurações subjetivas, com sentidos subjetivos que refletiam tanto experiências passadas quanto desafios atuais.

A investigação permitiu inferir que os diferentes fluxos processuais emergentes, diante da nova realidade de materna de uma criança com TEA, não podem ser compreendidos de maneira descontextualizada. Eles estão profundamente conectados a sentidos subjetivos acumulados ao longo da vida das mães e aos contextos sociais nos quais estão inseridas.

A D15 teve como objetivo descrever o processo educacional de crianças de 4 anos com TEA, considerando os contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela escola comum, e no ambiente familiar. A pesquisa foi fundamentada na perspectiva bioecologia do desenvolvimento humano proposta por Urie Bronfenbrenner, que valoriza a interação entre os indivíduos e os ambientes em que estão inseridos.

O estudo contou com a participação de 11 pessoas, incluindo três profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma diretora de escola, duas professoras regentes, uma professora itinerante, duas crianças com TEA e seus pais. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações das crianças, com registros em diário de campo.

Os principais resultados indicaram que a SME tem buscado atualizar suas propostas voltadas à Educação Infantil e inclusiva, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças matriculadas. No entanto, verificou-se que o conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais acerca das características das crianças com TEA ainda se baseavam em entendimentos do senso comum, o que pode limitar as práticas inclusivas.

Em relação ao processo de escolarização e inclusão dessas crianças na escola comum, as professoras tinham trabalhado para inseri-las na sociedade desde a primeira etapa da educação básica, reconhecendo a importância de iniciar a inclusão o mais cedo possível. Por outro lado, os pais enfatizaram que a inclusão efetiva só será possível se a escola estiver devidamente preparada, dispondo de recursos materiais, humanos e arquitetônicos adequados para atender às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A D16 traz uma abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas, tendo participado do estudo dez professoras de creche com experiências em processos de inclusão escolar de crianças de 0 a 3 anos de idade. A análise dos dados foi conduzida por meio de uma análise temática de conteúdo.

Os resultados revelaram que as concepções das professoras sobre o desenvolvimento infantil, influenciadas por suas visões pessoais sobre educação, cuidados, família e sociedade, tinham impacto direto nas práticas pedagógicas e na forma como conduziam os casos para outras esferas. Observou-se o protagonismo dessas professoras, que adotavam estratégias baseadas no cuidado e nas brincadeiras como ações interventivas efetivas.

No entanto, foram identificadas lacunas significativas na comunicação entre os profissionais da educação e na articulação entre os setores de educação e saúde. Essa fragilidade evidencia a necessidade de ações intersetoriais mais consistentes, que promovam o desenvolvimento das crianças com sinais precoces de TEA e fortaleçam o papel do professor nesse processo.

A D17 teve por objetivo descrever o processo de adaptação escolar de gêmeos autistas no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Trata-se de um estudo de caso retrospectivo instrumental, que analisou a experiência de dois irmãos monozigóticos do sexo masculino, então com 5 anos de idade, matriculados em uma escola privada de ensino regular.

A pesquisa foi realizada em três etapas, com dados obtidos de três fontes principais: avaliações psicopedagógicas, avaliações fonoaudiológicas e relatos dos professores. A coleta e análise dos dados incluíram informações sobre o desempenho das crianças, intervenções realizadas e estratégias pedagógicas adaptadas ao longo do processo. Essas adaptações foram implementadas pela pesquisadora com o intuito de responder às demandas específicas das crianças.

Os resultados foram organizados e analisados ano a ano, revelando que a atuação integrada entre a escola, a fonoaudióloga e a psicopedagoga, pautada no compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos, favoreceu o desenvolvimento e o aproveitamento educacional dos participantes. Esse trabalho colaborativo não apenas aprimorou o desempenho escolar, mas também promoveu avanços no âmbito social e comunicativo das crianças.

A D18 buscou explorar, a partir da perspectiva dos professores, a percepção sobre sua formação inicial e continuada para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa contou com a participação de 20 professores que atuavam com alunos com TEA em cinco instituições da rede municipal de Educação Infantil, localizadas em uma região fronteira, no ano de 2019. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, conduzidas com base em 15 questões norteadoras.

Os resultados indicaram que a formação docente é um fator determinante para práticas pedagógicas inclusivas de qualidade. A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças dependem diretamente da qualidade das mediações realizadas pelos professores. Contudo, foram identificados outros fatores que influenciam o sucesso da inclusão, como a adequação do ambiente escolar, o suporte pedagógico e a disponibilidade de recursos para atender às necessidades dos professores e alunos.

A D19 seguiu uma abordagem qualitativa, ancorada no método cartográfico proposto por Felix Guattari e Suely Rolnik. Nesse contexto, o foco não foi a coleta de dados tradicionais, mas a construção de percursos investigativos que emergiram do

acoplamento tecnológico. Foram validadas duas plataformas tecnológicas desenvolvidas para crianças com autismo: TEAComplex e GAIAAR, ambas fundamentadas na Teoria da Complexidade. Essas ferramentas foram testadas visando contribuir com práticas pedagógicas em unidades de Educação Infantil, promovendo a interação humano-tecnologia como um catalisador para processos de cognição e subjetivação. Durante o processo utilizou-se um diário de bordo, composto por autonarrativas das mães das crianças participantes e da pesquisadora.

Os resultados demonstraram que as plataformas tecnológicas testadas mobilizaram efetivamente as crianças, gerando transformações significativas em seu comportamento e desenvolvimento. Tais avanços reforçam o potencial do acoplamento tecnológico como ferramenta para a inclusão escolar de crianças com autismo, evidenciando sua capacidade de promover interações significativas e potencializar o aprendizado.

Ainda que as respostas obtidas fossem promissoras, a D19 identifica que o objeto técnico e o contexto escolar não foram completamente esgotados. Assim, o percurso investigativo permanece em aberto, refletindo a complexidade e a infinitude do estudo sobre o ser humano e suas interações no âmbito educacional e tecnológico.

A D20 examina o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco nas creches e pré-escolas da rede municipal de Salvador, na Bahia. Analisa as dinâmicas e os desafios envolvidos nesse processo, a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada em duas Creches e Pré-Escolas Primeiro Passo e em um Centro Municipal de Educação Infantil. Além disso, o trabalho abrange uma revisão bibliográfica sobre os aspectos legais e pedagógicos relacionados à inclusão escolar de crianças com TEA nesse segmento educacional.

A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas e observação assistemática das crianças nas unidades de ensino investigadas. A análise e interpretação dos resultados foram fundamentadas na abordagem materialista histórico-dialética, com ênfase na teoria histórico-cultural, orientada pelos estudos de Vygotsky.

Os resultados indicaram que a inclusão de crianças com TEA está sendo implementada nas unidades de ensino estudadas, mas enfrenta desafios significativos. Entre as principais barreiras, destacam-se a carência de formação continuada para os professores, a insuficiência de recursos de infraestrutura e a falta

de materiais didático-pedagógicos adequados às necessidades dessas crianças. Esses entraves comprometem a efetividade das práticas inclusivas e apontam para a necessidade de maior investimento em políticas públicas e iniciativas institucionais.

Concluiu-se que a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil representa uma demanda urgente da sociedade contemporânea, requerendo um esforço articulado entre diferentes instâncias sociais, educacionais e governamentais. Somente por meio de uma ação coletiva será possível construir um ambiente escolar inclusivo, equitativo e comprometido com o pleno desenvolvimento dessas crianças, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade humana.

A D21 teve como objetivo identificar e analisar o papel do desenho e do ato de desenhar na experiência escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante o ensino presencial e não presencial em escolas municipais de Feira de Santana/BA, no período de 2020 a 2021, e durante a pandemia da Covid-19. Para isso, foram examinadas as atividades de desenho propostas em três escolas municipais que trabalhavam com a inclusão de crianças com TEA.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, estruturada como pesquisa não participativa devido às restrições impostas pela pandemia, que inviabilizaram a realização de observações presenciais. As participantes do estudo foram duas professoras e uma psicopedagoga, representando três escolas públicas de Feira de Santana. Essas escolas atendiam crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de questionários *online*, elaborados no Google Forms, e pela análise de atividades planejadas pelas professoras, que utilizavam o desenho como ferramenta de resposta e expressão.

Os resultados indicaram que o desenho esteve presente na rotina escolar das crianças, sendo utilizado como recurso pedagógico em atividades propostas de maneira uniforme para todos os alunos. Contudo, identificou-se que algumas dessas atividades exigiam adaptações para se tornarem mais inclusivas e alinhadas às necessidades específicas de cada criança, como o uso de diferentes suportes. O estudo revelou que o desenho, como linguagem, é um importante meio de expressão, permitindo que a criança manifeste suas ideias, sentimentos e criatividade. Além disso, o ato de desenhar mostrou-se essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras, especialmente em crianças com TEA, estimulando o imaginário, promovendo a comunicação e favorecendo a interação social.

A D22 objetivou descrever o processo de inclusão de alunos com TEA níveis 1 e 2 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em uma escola particular da cidade de São Paulo. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do programa de inclusão e com uma professora do Ensino Fundamental I. Além disso, observou-se a estrutura física da escola e analisou-se o perfil profissional dos docentes envolvidos no processo inclusivo.

Como fundamentação teórica, a pesquisa revisitou o conceito de inclusão, traçando um panorama histórico da sua implementação no Brasil, com ênfase nas políticas e práticas voltadas ao atendimento de alunos com TEA. Os resultados revelaram uma escola que dispunha de um programa de inclusão bem estruturado, com currículo adaptado e personalizado conforme as necessidades individuais de cada aluno. Identificou-se ainda um ambiente físico planejado para acolher a diversidade, aliado a um programa contínuo de formação para os profissionais envolvidos.

Conclui-se na D22 que o objetivo central da escola é promover a integração efetiva dos alunos com TEA nas salas de aula regulares, garantindo-lhes não apenas acesso à educação, mas também oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. Esse modelo destaca a importância de um planejamento pedagógico inclusivo, que contemple tanto as especificidades dos alunos quanto os desafios do contexto escolar, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa.

Na D23 é colocada em questão a compreensão das demandas de educadores(as) de um Centro de Educação Infantil (CEI) e de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), localizados no território da Brasilândia, em São Paulo, no atendimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, buscou-se analisar aspectos das políticas públicas de inclusão, seus alcances e os desafios enfrentados pelos profissionais em suas práticas cotidianas.

O projeto ECOFAM reúne pesquisadores(as) que investigam temáticas como educação inclusiva, corporeidade, educação colaborativa e ações de adolescentes no enfrentamento de violações de direitos humanos em comunidades periféricas de São Paulo. Como metodologia, foram realizados encontros reflexivos com os participantes, nos quais as discussões foram gravadas, transcritas e analisadas. Durante esses encontros, além de identificar questões relacionadas aos objetivos da pesquisa,



buscou-se ampliar os conhecimentos das equipes sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva.

Os resultados, analisados a partir da perspectiva hermenêutica de sentido, apontaram para a ausência de políticas públicas adequadas, a atribuição de rótulos sociais às crianças com TEA, além da precariedade tanto na infraestrutura escolar quanto no conhecimento especializado dos(as) educadores(as). Apesar disso, destacou-se à vontade expressa pelos profissionais de aprender, intervir e promover mudanças significativas que beneficiem as pessoas com TEA. Essa disposição reflete o compromisso dos(as) educadores(as) das instituições públicas da Brasilândia em enfrentar os desafios e contribuir para uma educação inclusiva e transformadora.

A D24 teve como objetivo elaborar e implementar um programa *online* de formação sobre as concepções relativas ao ensino de crianças com TEA na Educação Infantil, verificando os impactos dessa formação nos discursos dos participantes.

A pesquisa, de caráter explicativo e intervenção, envolveu 25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar de duas unidades escolares de um município de médio porte no interior de São Paulo. As participantes tinham entre 32 e 63 anos, com experiência profissional variando de 2 a 23 anos. A formação, estruturada em análise, reflexão e discussão de casos práticos, abordou temas como características do TEA, a importância do diagnóstico, rigidez, estereotípias e outros aspectos essenciais. Atividades complementares incluíram sínteses teóricas, vídeos e reflexões práticas, ampliando o contato com os desafios e possibilidades da inclusão.

A coleta de dados foi realizada em três etapas: aplicação inicial de um questionário para identificar conceitos básicos e concepções sobre o TEA; desenvolvimento do processo de formação reflexiva colaborativa; e reaplicação do questionário para avaliar os efeitos do programa formativo. Os dados coletados foram analisados descritivamente, comparando os resultados das aplicações e realizando análise de conteúdo.

Os resultados da D24 demonstraram um aumento significativo no nível de conhecimento das participantes sobre o TEA, além da desconstrução de concepções equivocadas, promovendo avanços no entendimento e na prática inclusiva. Contudo, apontaram que a formação inicial e continuada dos professores ainda era deficitária, abordando o tema de forma superficial e predominantemente teórica. Outro fator identificado foi a dependência de informações obtidas pela prática e pelas mídias

sociais, que, embora contribuam, não devem ser tomadas como verdades absolutas, ressaltando a importância de diagnósticos para uma prática docente fundamentada.

A D25 analisa a comunicação entre escola e família no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando sua relevância para o desenvolvimento escolar e social dos alunos. A pesquisa apresenta uma revisão de literatura sobre inclusão educacional, abordando aspectos históricos e características do TEA, com ênfase no papel contínuo e ativo da família nesse processo. São discutidas as diferentes formas de comunicação possíveis entre escola e família, fundamentais para fortalecer a parceria e promover o aprendizado e a adaptação das crianças com TEA.

Embora a literatura enfatize a importância da inclusão de alunos com TEA, as investigações sobre a relação e as formas de comunicação entre escola e família ainda são escassas. Essa lacuna é notável, considerando que documentos oficiais sobre inclusão escolar destacam o papel essencial da família como agente colaborativo. Este estudo, baseado em um delineamento de casos múltiplos, investigou a experiência de três mães de alunos com TEA da Educação Infantil e séries iniciais de escolas municipais de Santa Maria/RS e de seus respectivos professores.

Os resultados evidenciam que, para as escolas, a agenda escolar é considerada a principal ferramenta de comunicação com as famílias. No entanto, as mães entrevistadas apontaram que essa forma de comunicação é insuficiente para atender às demandas de interação e troca necessárias. Além disso, identificou-se que, embora envolver os pais em atividades e rotinas escolares seja uma estratégia utilizada para fomentar o diálogo, as professoras relataram que o conteúdo compartilhado geralmente é restrito a questões acadêmicas, negligenciando outros aspectos fundamentais para a inclusão.

De forma geral, a D25 demonstrou que a comunicação entre casa e escola, no contexto da inclusão de crianças com TEA, revelou-se ineficaz. A ausência de estratégias diversificadas e abrangentes prejudica a construção de um vínculo sólido entre os agentes educacionais e as famílias, limitando o potencial de desenvolvimento dos alunos com TEA. Para superar esses desafios, é imprescindível repensar e ampliar as práticas de comunicação, promovendo uma interação mais próxima, contínua e inclusiva, que valorize as contribuições das famílias e as integre efetivamente ao processo educacional.

A implementação de **práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças com TEA na Educação Infantil** consiste em um conjunto de estratégias que visam garantir a participação plena e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, independentemente de suas particularidades físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou emocionais. Conforme defendido por Mantoan (2003) e Paniagua e Palacios (2006), tais práticas são essenciais para promover uma educação que reconheça a diversidade e se proponha a eliminar barreiras, contribuindo para a construção de ambientes escolares que sejam, ao mesmo tempo, acolhedores e equitativos.

A análise das dissertações evidencia que as práticas inclusivas são consideradas elementos indispensáveis para a efetivação de um ensino mais justo e plural, pois possibilitam a integração de alunos com TEA e favorecem o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Entretanto, os estudos também destacam desafios relevantes para a implementação desses processos. Entre os obstáculos mais citados estão a formação insuficiente dos profissionais de educação, a escassez de recursos materiais e humanos, além das limitações estruturais presentes em muitas instituições de ensino (Alcudia, 2013; Vassão, 2017).

Por outro lado, os trabalhos apontam os **desafios e possibilidades da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil** como promissores, que podem contribuir para a superação dessas dificuldades. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliada à formulação de políticas públicas mais eficazes, emerge como um caminho viável para transformar os ambientes escolares. Além disso, a construção de uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade é apontada como fundamental para criar espaços inclusivos, onde as interações e o desenvolvimento integral dos estudantes sejam estimulados, conforme as teorias de Vygotsky (1998) e Ginsburg (2007).

Assim, a conjugação de esforços, envolvendo a formação continuada dos educadores, o investimento em infraestrutura e a implementação de políticas educacionais robustas, tem o potencial de transformar significativamente a realidade da Educação Infantil, promovendo a inclusão efetiva das crianças com TEA e assegurando que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Algumas dissertações trouxeram contribuições relevantes sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando diferentes perspectivas e abordagens. A dissertação D8 abordou de forma específica a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

Pessoa com TEA. Já as dissertações D4 e D7 enfatizaram os desafios relacionados à formação docente, com destaque para a necessidade de qualificação específica para lidar com as demandas do TEA.

As dissertações D1 e D3 discutiram os desafios e as possibilidades da inclusão, com a D5 enfatizando a relevância do envolvimento da equipe pedagógica e dos gestores no processo inclusivo.

Outro ponto de destaque foi o aumento significativo de diagnósticos de crianças com TEA na Educação Infantil, apontado pelas dissertações D9 e D13, o que reforça a urgência de políticas e práticas inclusivas adequadas. A D10 analisou o uso do aplicativo TEACCH.me como uma ferramenta eficaz para auxiliar o trabalho pedagógico com crianças com TEA, enquanto a D19 abordou o desenvolvimento de tecnologias, como o percussor investigativo TEA Complex e o GAIAAR, que ampliam possibilidades metodológicas. Por fim, a D21 evidenciou o papel do desenho e do ato de desenhar como elementos significativos na experiência escolar de crianças com TEA, destacando a expressão artística como forma de inclusão e comunicação.

As dissertações analisadas revelam a complexidade da inclusão escolar de crianças com TEA, abrangendo desde questões legais e formativas até a utilização de tecnologias inovadoras. A Lei nº 12.764/2012 surge como uma base essencial para garantir os direitos dessas crianças, mas sua efetivação depende de uma articulação eficaz entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas.

Os desafios relacionados à formação de professores, mencionados em D4 e D7, refletem uma lacuna que ainda precisa ser preenchida. A preparação docente é determinante para o sucesso do processo inclusivo, considerando a necessidade de estratégias específicas para a detecção precoce e o manejo pedagógico do TEA. Nesse contexto, o papel do professor como protagonista, destacado pela D16, torna-se ainda mais relevante.

Por outro lado, os avanços tecnológicos apresentados em D10 apontam caminhos promissores para inovar práticas educacionais e personalizar intervenções. Ferramentas como TEACCH.me representam possibilidades significativas para melhorar a experiência de aprendizagem dessas crianças, desde que aliadas a uma abordagem humanizada e reflexiva.

O aumento do diagnóstico de TEA, relatado em D9 e D13, destaca a necessidade de adaptação das escolas, tanto em termos estruturais quanto pedagógicos. Por fim, a contribuição da D21 sobre o desenho reforça a importância

de práticas pedagógicas que respeitem as formas únicas de expressão e comunicação das crianças com TEA, promovendo a inclusão por meio da arte.

Na continuidade da pesquisa em pauta, temos a análise em correlação com o que revelam as teses de doutorado, quanto à inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil.

### 4.3 TESES

As teses analisadas nesta seção emergiram do portal da Capes – Teses e Dissertações e da BDTD, e o Quadro 3 sistematiza os achados.

**Quadro 3** – Teses publicadas na BDTD e CAPES T&D

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição / Periódico	Plataforma
T1	2019	Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo longitudinal	Cibele Shirley Agripino Ramos	Universidade Federal da Paraíba – <i>Campus</i> João Pessoa/PB	CAPES T&D
T2	2023	A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia	Elida Cristina da Silva de Lima Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/BA	BDTD

Fonte: Próprios autores, 2025.

Referente às teses, as duas encontradas foram publicadas na Região Nordeste, sendo uma no Estado da Paraíba e uma no Estado da Bahia.

A T1 foi desenvolvida pela primeira autora do A1, publicado em coautoria e com aspectos preliminares desdobrados na elaboração da tese, a qual destaca a importância dos espaços de Educação Infantil como ambientes promotores do desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Teve como objetivo analisar, ao longo de um ano letivo, as interações sociais entre crianças com TEA e com desenvolvimento típico (DT), considerando a mediação das educadoras, bem como as concepções destas, dos pais e dos pares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. A pesquisa foi realizada em dois Centros de Referência em

Educação Infantil (CREI) na cidade de João Pessoa/PB, envolvendo três crianças com TEA, nove educadoras, 42 crianças com DT, os pais das crianças com TEA e 20 pais das crianças com DT.

Inicialmente, aplicou-se a escala de avaliação CARS, que identificou níveis diferentes de comprometimento entre as crianças com TEA: uma com transtorno grave e duas com níveis de leve a moderado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadoras, pais e crianças com DT no início e no final do ano letivo, analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin. Além disso, foram feitas observações das interações sociais em sala de aula, distribuídas em cinco momentos ao longo do ano, com foco na identificação de episódios interacionais.

Os resultados da T1 indicaram que as educadoras descreviam as crianças com TEA principalmente com base em suas dificuldades de socialização e alterações comportamentais. As profissionais relataram receber apoio insuficiente do CREI para trabalhar com esses alunos e apontaram a Internet como a principal fonte de informação. Contudo, ao final do ano letivo, as educadoras perceberam mudanças positivas nos comportamentos das crianças com TEA, percepção compartilhada pelos pais, que, apesar disso, demonstraram preocupação com a transição dos filhos para o ensino fundamental.

Quanto às crianças com DT, identificou-se que, no início do ano letivo, utilizavam termos como “especial” ou “bebê” para se referirem aos colegas com TEA, influenciados pela forma como as educadoras abordavam o tema. Com o tempo, essas crianças passaram a reconhecer os colegas com TEA a partir de suas capacidades e interesses, incluindo-os em suas preferências. Observou-se que a rejeição foi maior em relação a crianças com DT que apresentavam comportamentos agressivos do que quanto aos colegas com TEA.

Os pais das crianças com DT mostraram-se favoráveis à inclusão escolar de crianças com TEA, embora revelassem pouco conhecimento sobre o transtorno. Em relação às observações, verificou-se que as crianças com TEA de nível leve a moderado participaram de interações sociais mais duradouras do que a criança com nível grave. No CREI 1, essas interações se tornaram mais frequentes ao longo do ano, enquanto no CREI 2 houve maior participação das educadoras.

Fatores contextuais, como o incentivo das educadoras à participação das crianças com TEA e o uso de objetos de interesse específico, foram destacados como promotores das interações sociais. Os resultados sublinham a relevância de

estratégias pedagógicas que favoreçam tanto as concepções quanto as interações no contexto da Educação Infantil. Além disso, evidenciam as possibilidades interativas das crianças com TEA, ressaltando a necessidade de práticas educativas inclusivas que fomentem o desenvolvimento dessas crianças e promovam sua participação ativa no ambiente escolar.

A T2 discute a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil (EI), investigando suas implicações para a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de caráter qualitativo e tipo estudo de caso, foi conduzida em quatro escolas municipais que atendem crianças com TEA na Educação Infantil, com o suporte do AEE. Participaram da pesquisa 15 profissionais da área educacional, incluindo coordenadores, gestores e professores de AEE e de EI.

Os resultados da pesquisa indicaram que, embora existisse o reconhecimento da necessidade de uma articulação mais eficaz entre os professores de AEE e os de EI, essa colaboração ainda era frágil e depende da boa vontade dos profissionais. Nas instituições investigadas na T2, não foi possível observar uma institucionalização efetiva dessa articulação no Projeto Político Pedagógico (PPP), nem a garantia de espaços e tempos específicos para sua realização de forma sistemática, como sugerem os teóricos da área. Entretanto, surgiram sugestões importantes por parte dos entrevistados, como a ampliação do tempo de planejamento, a institucionalização de encontros quinzenais entre os professores de AEE e de EI para o conhecimento mútuo dos trabalhos desenvolvidos, e a criação de plantões pedagógicos para discussões de casos, orientações e construção de recursos pedagógicos. Além disso, destacou-se a possibilidade de aproveitar os aprendizados do período remoto, especialmente, no que se refere ao uso das tecnologias, para favorecer encontros coletivos de reflexão, formação e planejamento.

A pesquisa encetada na T2 fortalece a retoma da importância do trabalho colaborativo e do diálogo, como elementos de base para o planejamento e materialidade de uma educação em perspectiva inclusiva na Educação Infantil (Oliveira, 2023).

As teses analisadas, identificadas como T1 e T2, ofereceram contribuições significativas nas duas categorias centrais desta dissertação.

No que se refere às **práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil**, ambas as teses destacaram a importância de estratégias

educativas que promovam a participação e o desenvolvimento de crianças com TEA no ambiente escolar. As práticas pedagógicas inclusivas não apenas asseguram o direito à educação, mas também são fundamentais para criar espaços de aprendizado que respeitem a singularidade de cada aluno. A discussão apresentada nas teses reforça a necessidade de formação continuada dos professores e da adoção de metodologias que considerem as especificidades de crianças com TEA, como abordagens visuais e estruturadas que facilitem a comunicação e a interação social.

Sobre os **desafios e possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil**, as teses identificaram barreiras como a insuficiência na formação dos professores, a falta de materiais adaptados e as limitações físicas e estruturais das instituições de ensino. Contudo, elas também evidenciaram oportunidades, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de espaços colaborativos entre profissionais da educação, famílias e especialistas. A sensibilização da comunidade escolar foi apontada como um elemento essencial para romper preconceitos e construir uma cultura inclusiva que valorize a diversidade.

A análise dessas teses revela que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo complexo, que exige esforços integrados em diferentes níveis. Por um lado, as práticas pedagógicas devem ser constantemente adaptadas para atender às necessidades individuais; por outro, as políticas públicas precisam ser fortalecidas para garantir a sustentabilidade e a efetividade das ações inclusivas. Somente por meio da articulação entre esses fatores será possível transformar os desafios em possibilidades, promovendo uma educação que acolha e respeite as diferenças como um valor essencial à formação humana e cidadã.

#### **4.4 PONDERAÇÕES DA ANÁLISE SISTEMÁTICA UNIFICADA**

As publicações científicas sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil têm oferecido contribuições significativas para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento de políticas públicas e a compreensão dos desafios e possibilidades desse processo. Esses estudos não apenas reafirmam o direito das crianças com TEA à educação, mas também ampliam o entendimento sobre as estratégias necessárias para garantir sua participação efetiva no ambiente escolar.



Uma das principais contribuições desses trabalhos é a valorização da prática pedagógica inclusiva como elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Pesquisas destacam que estratégias estruturadas, o uso de materiais adaptados e o fortalecimento das interações sociais entre pares são fundamentais para promover a aprendizagem e a inclusão. Além disso, as publicações ressaltam o papel central dos professores nesse processo, apontando a necessidade de formação continuada para que possam atuar de forma eficiente diante das demandas específicas do TEA.

No campo das políticas públicas, os estudos sublinham a importância de legislações como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelecem diretrizes para a inclusão escolar. Entretanto, os trabalhos acadêmicos evidenciam que a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos, como a falta de recursos financeiros e humanos, bem como a ausência de suporte técnico especializado para as escolas e os professores. Assim, a literatura científica contribui ao apontar caminhos para a efetivação dessas políticas, reforçando a necessidade de investimentos e articulação intersetorial.

Outro aspecto amplamente discutido é o reconhecimento dos desafios e possibilidades da inclusão escolar. As publicações identificam barreiras como preconceitos, limitações na formação docente e falta de infraestrutura nas escolas, que dificultam a inserção plena de crianças com TEA na Educação Infantil. Contudo, também enfatizam as oportunidades, como o potencial de adaptação do currículo, a criação de ambientes mais acolhedores e a valorização da diversidade como princípio pedagógico. Esses fatores indicam que, embora desafiador, o processo de inclusão é viável e pode trazer benefícios tanto para as crianças com TEA quanto para a comunidade escolar como um todo.

Portanto, as publicações científicas desempenham um papel crucial ao oferecerem subsídios teóricos e práticos para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Elas não apenas ampliam o conhecimento sobre o tema, mas também orientam profissionais da educação, gestores e formuladores de políticas públicas no desenvolvimento de ações mais eficazes e equitativas. A consolidação de uma educação inclusiva exige o comprometimento de todos os atores envolvidos, e os estudos acadêmicos continuam a ser uma fonte indispensável de inspiração e orientação para transformar desafios em oportunidades no contexto escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como uma condição complexa que impacta profundamente aspectos da linguagem, comunicação e interação social. A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil representa um desafio significativo para educadores, famílias e formuladores de políticas públicas. Contudo, é também uma oportunidade ímpar para promover uma educação equitativa e acolhedora desde os primeiros anos de vida. A presente pesquisa, ao investigar as contribuições das publicações científicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, reforça a importância de consolidar práticas pedagógicas inclusivas e políticas públicas eficazes para atender às necessidades específicas desse público.

A pesquisa destacou que o diagnóstico precoce é um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Identificar precocemente as características do TEA permite que as crianças sejam inseridas em ambientes educacionais preparados para atender às suas particularidades, favorecendo o desenvolvimento integral. Esse diagnóstico, aliado ao planejamento pedagógico adequado, contribui para a criação de práticas que vão além da simples adaptação do currículo, promovendo interações sociais significativas e aprendizagens efetivas.

Ao discorrer sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, este estudo buscou analisar as principais contribuições dos artigos, dissertações e teses que tratam da educação inclusiva e da política pública voltada para o atendimento de crianças com TEA, a fim de que as crianças com Transtorno do Espectro Autista possam ser incluídas na escola da infância e terem atendidas suas especificidades no percurso de educação integral. A revisão de literatura foi realizada a partir de uma pesquisa sistemática com ferramenta BuscAd, com seleção de quatro bases de dados acadêmicas qualificadas, que disponibilizam acesso a publicações científicas de relevância na área da educação, e com verticalidade na temática foco inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

Frente ao exposto, surgiu a questão norteadora da pesquisa: O que revelam as publicações científicas sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil? A pesquisa tomou como objetivo geral investigar as contribuições da literatura acadêmica sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com vistas a identificar práticas

educacionais inclusivas, desafios e possibilidades na materialização da educação em perspectiva inclusiva.

Para alcançar o objetivo geral proposto nesta dissertação, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Contextualizar a Educação Infantil, inclusão escolar e transtorno do espectro autista; mapear e categorizar as principais contribuições teóricas e práticas das publicações acadêmicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com foco nas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino; identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

O universo analítico da pesquisa foi composto por 40 publicações, sendo 13 artigos científicos, 25 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado correlacionadas à inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

Ao longo desta pesquisa, foi possível identificar avanços na conscientização sobre a inclusão, bem como a ampliação do acesso às escolas regulares. No entanto, algumas lacunas persistem e devem ser abordadas para garantir práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas.

Uma das principais dificuldades observadas refere-se à formação docente, muitos professores ainda não possuem capacitação específica para trabalhar com crianças com TEA, o que compromete a implementação de estratégias pedagógicas adequadas. Além disso, há uma carência de materiais didáticos adaptados e metodologias que favoreçam o aprendizado e a interação dessas crianças no ambiente escolar.

Outro desafio identificado está relacionado à infraestrutura e ao suporte multidisciplinar. Embora a legislação brasileira estabeleça o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas escolas ainda carecem de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, essenciais para oferecer um suporte mais completo às crianças com TEA.

Diante dessas lacunas, algumas estratégias de aprimoramento se mostram essenciais para fortalecer a inclusão na Educação Infantil, tais como:

- Investimento na formação continuada dos professores, com cursos e capacitações voltadas especificamente para práticas inclusivas e metodologias diferenciadas.
- Maior articulação entre família e escola, garantindo um acompanhamento mais próximo e individualizado das necessidades da criança.

- Ampliação do suporte multidisciplinar, possibilitando que as crianças com TEA tenham acesso a um atendimento integral, que contemple não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento social e emocional.
- Adaptação curricular e uso de novas tecnologias, incorporando recursos visuais, atividades lúdicas e ferramentas digitais que favoreçam a aprendizagem de maneira acessível e dinâmica.

As publicações científicas analisadas reafirmam a relevância de práticas pedagógicas inclusivas como um dos principais alicerces da inclusão escolar de crianças com TEA. Estratégias como o uso de materiais visuais, rotinas estruturadas e a mediação ativa dos educadores são frequentemente destacadas como eficazes no apoio ao desenvolvimento dessas crianças. Além disso, os estudos apontam para a importância da formação continuada dos professores, que muitas vezes relatam falta de preparo para lidar com as demandas específicas do TEA. Assim, as publicações sugerem que capacitações voltadas à inclusão, com foco em abordagens práticas e teóricas, são indispensáveis para transformar a escola em um ambiente acolhedor e inclusivo.

Outro ponto relevante trazido pela literatura é o papel da interação social no contexto da Educação Infantil. As crianças com TEA, quando inseridas em ambientes que promovem interações inclusivas, apresentam progressos significativos em sua socialização. Estudos mostram que a convivência com colegas com desenvolvimento típico pode fomentar aprendizagens mútuas, favorecendo não apenas o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também a formação de uma cultura de respeito à diversidade entre os demais alunos.

No que tange às políticas públicas, a pesquisa evidenciou que, embora o Brasil possua legislações avançadas, como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), ainda há desafios consideráveis na implementação dessas diretrizes. A insuficiência de recursos, a falta de infraestrutura adequada e o suporte limitado às escolas comprometem a eficácia dessas políticas no cotidiano escolar. As publicações ressaltam a necessidade de ampliar investimentos em formação docente, a acessibilidade e recursos pedagógicos que atendam às demandas das crianças com TEA. Além disso, apontam para a importância de monitorar e avaliar as políticas públicas regularmente, garantindo sua adequação às necessidades emergentes e às realidades locais.

A pesquisa destacou que o engajamento das famílias e a colaboração entre educadores e profissionais de saúde são fundamentais para o sucesso desse processo. O desconhecimento de muitos pais sobre o TEA, aliado à dificuldade de articulação entre diferentes setores, como educação e saúde, pode limitar as oportunidades de desenvolvimento das crianças. Por outro lado, as publicações também apresentam possibilidades promissoras, como a criação de redes colaborativas entre escolas, famílias e comunidades, que promovam práticas mais integradas e eficientes.

Outra possibilidade destacada é a inovação pedagógica, que pode transformar barreiras em oportunidades de aprendizado. O uso de tecnologias assistivas, por exemplo, tem mostrado resultados positivos para ampliar a comunicação e o engajamento das crianças com TEA em atividades escolares. Além disso, a flexibilização curricular e a adoção de metodologias centradas no aluno permitem que a escola se adapte às singularidades de cada criança, promovendo sua participação ativa e significativa no ambiente escolar.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo multifacetado que exige compromisso coletivo, investimentos em políticas públicas e a mudança de paradigma nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa, ao mapear e analisar as contribuições da literatura científica, reafirma que a inclusão não é apenas um ideal, mas uma necessidade imperativa para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Os desafios são significativos, mas as possibilidades de avanço são ainda maiores. Ao fortalecer o diálogo entre pesquisa, prática educacional e formulação de políticas públicas, é possível criar caminhos que valorizem a diversidade e garantam a cada criança o direito de aprender, conviver e se desenvolver plenamente no ambiente escolar. Assim, a Educação Infantil pode cumprir seu papel como espaço de acolhimento, aprendizado, transformação social e educação integral, preparando as bases para um futuro mais inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- ADRIAO, Theresa.; PERONI, Vera. **O Público e o Privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALCUDIA, Rosa. **Atenção à diversidade: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2013.
- ALCUDIA, Rosa. **Atenção à Diversidade: A escola inclusiva no contexto da educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira. **História e memórias de práticas educacionais relacionadas as pessoas com autismo em Sergipe (1962-1993)**. Aracaju-SE: Editora SEDUC, 2022.
- APA (American Psychiatric Association). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)**. American Psychiatric Publishing, 2013.
- APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. 5ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão e diversidade na educação infantil: reflexões e experiências**. Artigo apresentado no VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017.
- ARAÚJO, Liubiana Arantes. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Manual de Orientação. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, n. 5, 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ARRUDA, Rafael Oliveira; AZEVEDO, Gustavo Xavier. **A Inclusão Escolar Para A Criança Autista**. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 8, n. 1, p. 189-201, 2022.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais: texto revisado**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- BONDEZAN, Adriana Nedriguetti. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 **institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**: introdução. [4. ed.] /elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

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

BRASIL. **Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a nova Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2006.

CALDEIRA, Jurcilaine Domingues; FREITAS, Isabella Xavier de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Pedagogias participativas como estratégia para a inclusão de crianças**

com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Formação de Professores e Infância: esperar e fortalecer a docência**. Paranaíba-PR: Editora Unifatecie, 2024, p. 89-107.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Inclusão: um desafio do presente**. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

COMENIUS, John Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Paidéia).

CORREA, Bianca Cristina. **Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito**. *Jornal de políticas educacionais* 5.9, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. **Crise do Estado e crise da educação. Influência neoliberal e reforma educacional**. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 49, ano XV, p. 501-523, dez. 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e exclusão social**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAGNINO, Evelina. **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FALBO, Ricardo de Almeida. **Mapeamento sistemático**. Retrieved October, v. 7, 2018.

FERREIRA, José Sérgio Carvalho. **A infraestrutura escolar e a inclusão de alunos com deficiência**. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 143-160, 2010.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Relações de ensino no processo de escolarização de alunos autistas: Teaching relationships in the schooling process of autistic students**. *Revista Cocar*, v. 17, n. 35, 2022.

FINK, Michelly; SILVA, Sandra Salete de Camargo. A educação na perspectiva inclusiva, a psicopedagogia e o trabalho colaborativo como possibilidades de transformar o aprender. In: UJIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel. **Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo: possibilidade de metamorfosear o aprender**. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, p.130-145.

FIORENTINI, César; BARBOSA, Silvana; VASCONCELOS, Carla; MARCHESE, Lilian; CRUZ, Eliane. **Educação Inclusiva: um desafio para a escola e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2015.



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

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. **Educação infantil no Brasil: avanços e desafios**. São Paulo: Papyrus, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Rosa. Formação de professores para a diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GINSBURG, Kenneth. **The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds**. *Pediatrics*, 119(1), 182-191, 2007.

HORN, Maria da Graça; LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

IGNARRA, Rafaek; Contri, Rita; Bathe, Vera. **Educação Especial: Conceito, histórico e políticas educacionais**. Editora Arara Azul, 2009.

JIMÉNEZ, Raul B. Uma escola para todos: A integração escolar. In: BATISTA, M. (Org.). **Necessidades Educativas Especiais** Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatria. São Paulo, v.28, supl. 1, maio, 2006, p.3-11.

KAPPEL, Mariana. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. In: Kramer, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez Editora, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil: currículo e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. **A educação infantil na perspectiva dos direitos**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. **Políticas e educação infantil: qualidade, avaliação e formação de profissionais**. Campinas: Papyrus, 2003.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil / fundamental**. Educação & Sociedade 27 (2006): 797-818.

KUHLMANN JR, Moysés. **História da educação infantil no Brasil: de uma educação assistencialista a uma educação de direitos**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Editora Papyrus, 2000. Kuhlmann Jr., M. (2000). *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, (14), 51-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf>

KUHLMANN JR, Moysés. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX**. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo (SP): Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés; KRAMER, Sonia. **Políticas educacionais: questões recentes**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Lucia de Arruda. **Educação inclusiva: Uma abordagem crítica**. Editora Vozes, 2010.

LÖSSNITZ, Gislene. **O primeiro jardim de infância do Brasil: Emília Ericksen**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades**. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Reggio Emilia: Edizioni Junior, 1999.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. **Ferramenta Tecnológica para Realização de Revisão de Literatura em Pesquisas Científicas**. Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, v.10, n. 1, p. 8-28, 2021.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. **BUSCad: uma ferramenta tecnológica de importação e tratamento de dados em revisão de literatura de pesquisas em educação matemática**. In: BAIRRAL, M. A.; MENEZES, R. O. *Elaboração e mapeamento de pesquisas com tecnologias: olhares e possibilidades*. Porto Alegre: Fi, 2023, p. 260-292.

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

- MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004.
- MENDES, Eliana Glória. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003
- MONTEIRO, Fernanda Cristina Bassetto. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
- MONTESSORI, Maria. **The Absorbent Mind**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- MOTTA, Lilian Beatriz. **Autismo e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Psicologia. PT: portal dos psicólogos. 2017.
- MOTA, Ana Carolina Wolff; CRUZ, Roberto Moraes; VIEIRA, Mauro Luis. **Desenvolvimento e adaptabilidade de pessoas com transtorno autista na perspectiva evolucionista**. Journal of Human Growth and Development, v.21, n. 2, p. 374-386, 2011.
- OLIVEIRA, Cecília Rezende de Almeida; SOUZA, José Carlos. Neurobiologia do autismo infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e11910111495-e11910111495, 2021.
- OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação, 2017.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: um direito da criança**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil: tendências e impasses**. Educação & Sociedade, 2009 30(106), 323-344. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf>
- OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Transtorno do espectro autista**. 2017. Disponível em:<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS: **classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Cochabamba e recomendações sobre políticas educativas no início do século XXI**. [S.l.]: Andros Impressores, 2001.

PAIM, Ana. **O Estado de Bem-Estar Social na Constituição de 1988: princípios e desafios**. Pensar, (22), 46-69, 2017.

PAIVA, J. Autismo e a nova CID-11. A nova CID (11) une os transtornos do espectro num só diagnóstico alinhando-se ao mais atual DSM (5). Revista Autismo, São Paulo, 2021, nº15, p. 34-37, dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/revista/>>.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil: resposta a diversidade**. Tradução Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Francisco; PALACIOS, José. **Educação Infantil: Resposta educativa à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades**. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, 2019.

PIAGET, Jean. **Six Psychological Studies**. New York: Random House, 1964.

**Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, Belo Horizonte, p. 251-280. Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fK4JbmJPwcg6fLytdk4LqkP/>.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2023.

Rizzini, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&user=ZW10KKkAAAAJ>

RIZZINI, Irene. **Políticas públicas e a infância: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos De Pesquisa**, n.80, p. 26, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1004>
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa (Org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p. 13-37.
- SANTOS, Claudia. **Autismo: Inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar**. Corporación Universitaria Iberoamericana, editorial IberAM, p. 119-133, 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada** Brasília: Corde, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2009.
- SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 18, n. 1, 2016.
- SILVA, Isabel Filgueiras; DAMÁZIO, Maria Fátima Moraes. **Alunos com autismo na escola comum: eis a questão**. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 349-361, jul./dez. 2019.
- SOARES, Márcia Miranda. Constituição de 1988 e políticas públicas no Brasil: um balanço crítico. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, v. 94, p.67-98, 2015.
- SOARES, Cassia Baldini; HOGA, Luiza Akiko Komura; PEDUZZI, Marina; SANGALETI, Carine; YONEKURA, Tatiana; SILVA, Deborah Rachel Audebert Delage. Integrative review: concepts and methods used in nursing. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 335-345, 2014.
- SOUSA, Ana. **O papel da Constituição de 1988 na proteção dos direitos das crianças e na democratização da educação infantil**. São Paulo: Editora X, 2000.
- SOUSA, Ana Maria Carvalho. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.
- SOUZA, Celina. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista **Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n. 51, p.15-20, fev. 2003.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. **Como responder à diversidade: currículos diferenciados na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, José dos Santos; NASCIMENTO, Ana Cláudia da Silva; SILVA, Ana Flávia da; BRITO, Edson Rodrigues da Silva; MOREIRA, Robson dos Santos; SANTOS, Raquel da Silva. **Inclusão de crianças autistas no ambiente escolar**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n.5, 24535–24546, 2020.

UJIIE, Nájela Tavares. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares. **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba-PR: CRV, 2011, p. 67-79.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action**. Paris: UNESCO.

VASSÃO, Adriane Meyer. **Acessibilidade e Inclusão: Algumas Perspectivas**. São Paulo: SENAC, 2009.

VASSÃO, Adriane Meyer (org.). **Acessibilidade e Inclusão: algumas perspectivas**. São Paulo: Paulus, 2014.

VASSÃO, Adriane Meyer. **Acessibilidade e Inclusão: algumas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2017.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e24, p. 1-23, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar**. In: VIGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

World Health Organization. CID-11 International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Geneva (CH): WHO; 2018. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 30, p. 25-33, 2014.