

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARLENE VALASKI BORTOLI

**O INGRESSO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO REVELADAS EM ESTUDOS DO
SUL DO BRASIL**

CURITIBA
2024

MARLENE VALASKI BORTOLI

**O INGRESSO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO REVELADAS EM ESTUDOS DO
SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa: “Práticas Pedagógicas: elementos articuladores” da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B739 Bortoli, Marlene Valaski.

O ingresso da criança autista na educação infantil:
percepções docentes sobre inclusão reveladas em estudos do
Sul do Brasil / Marlene Valaski Bortoli; orientador Prof. Dr.
Eduardo Fofonca.
103f

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2024

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação Infantil.
3. Inclusão escolar. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-
Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLENE VALASKI BORTOLI

O INGRESSO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO REVELADAS EM ESTUDOS DO SUL DO BRASIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



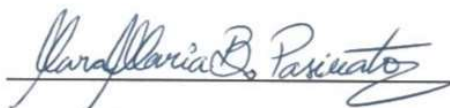
Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP



Prof. Dr. Fernando Roberto Amorim Souza
Membro Titular Externo – Instituto Federal do Paraná, IFPR



Profa. Dra. Patrícia Romagnani
Membro Titular Externo – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP



Profa. Dra. Nara Maria Bernardes Pasinato
Membro Titular Interno Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Curitiba, 10 de dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento essencial que reforça as conexões humanas e valoriza as contribuições daqueles que nos apoiam ao longo da jornada. Em nossas conquistas, muitas vezes não caminhamos sozinhos, são os gestos de apoio, incentivo e colaboração que, direta ou indiretamente, nos impulsionam a superar desafios e alcançar nossos objetivos. Ao expressarmos a gratidão, honramos não apenas o esforço individual, mas também a generosidade e o compromisso daqueles que acreditaram em nosso potencial, fortalecendo laços de confiança e respeito mútuo.

Sou profundamente grata a Deus por permitir a realização deste sonho pessoal e profissional, concedendo-me perseverança, coragem e otimismo para enfrentar os momentos desafiadores ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha família pela compreensão nos momentos de ausência, especialmente aos meus filhos, Anna e Thiago, que são minha inspiração para alcançar meus objetivos. Com muito carinho, expresso minha gratidão ao meu marido, Gilson, por seu incentivo e por estar sempre ao meu lado, mesmo nos momentos difíceis, me apoiando, me fortalecendo e acreditando nas minhas peripécias. À minha mãe, Iraídes, meu grande exemplo de determinação, minha maior incentivadora, agradeço pelo apoio infindável.

Minha gratidão também às minhas companheiras e amigas, Marli e Karim, que seguraram as pontas no meu trabalho, permitindo que eu pudesse concluir essa etapa. Elas me mantiveram firme nos momentos difíceis da caminhada; sem elas, não seria possível. Agradeço também à amiga Elaine, que, direta ou indiretamente, sempre me apoiou, seja com palavras, seja com a leitura dos meus textos ou no auxílio em meus afazeres.

À Izzie e à Denise, que generosamente compartilharam seus conhecimentos, mesmo que em um curto período de convivência, foram extraordinárias. À querida amiga Anne Patrícia, pelo incentivo e motivação. E à inspiradora Sara, Diretora do Departamento de Educação Infantil de São José dos Pinhais, agradeço profundamente pelo exemplo, pelo encorajamento e pela generosidade demonstrada, não apenas por meio de suas palavras, mas também por seus gestos de carinho, que levarei para sempre em meu coração.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Fernando Roberto Amorim de Souza, Professora Dra. Nara Maria Bernardes Pasinato e Professora Dra. Patrícia Romagnani, manifesto minha gratidão pela generosidade em dedicar tempo e conhecimento à avaliação deste trabalho. Suas contribuições, críticas e sugestões foram fundamentais para o aprimoramento da pesquisa, ampliando os horizontes e fortalecendo os argumentos apresentados. Agradeço pela acolhida, pelos ensinamentos e pela troca enriquecedora durante este processo.

Por fim, mas não menos importante, ao Professor Dr. Eduardo Fofonca, a quem tive o privilégio de conhecer e ter como orientador, por segurar a minha mão desde o primeiro dia em que cheguei na Universidade, por sua generosidade em compartilhar seu conhecimento, acreditar em meu potencial e me incentivar a seguir em frente.

Em cada etapa dessa jornada, fui agraciada com o apoio e a generosidade de pessoas fundamentais, que de diversas formas, contribuíram para a concretização desse sonho. A todos, minha mais sincera gratidão.

“Quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam as respostas”.

Eugenio Cunha (2020)

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem-se como objeto de investigação a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, visto que há um crescimento expressivo de crianças matriculadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em idade pré-escolar. Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa está centrado em compreender as percepções docentes nos processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas no Sul do Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que analisa estudos realizados entre 2018 e 2023. O levantamento e a análise da literatura identificam contribuições acadêmicas sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, especialmente sob a perspectiva docente. A delimitação temporal e geográfica reflete a necessidade de compreender os impactos recentes de políticas públicas e práticas pedagógicas na região. Cabe destacar que a justificativa central dessa investigação, se fundamenta em três pilares: acadêmico, social e pessoal. No âmbito acadêmico, busca preencher lacunas na literatura ao investigar as percepções docentes sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, com foco em estudos realizados no Sul do Brasil entre 2018 e 2023. No campo social, está alinhada ao compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa, reforçando a importância do direito à educação inclusiva. No plano pessoal, reflete não apenas a preocupação, mas também o dever em auxiliar crianças, famílias e profissionais que fazem parte do meu cotidiano como gestora escolar, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas e acolhedoras no ambiente educacional. Assim, propõe-se a investigar o seguinte problema de pesquisa: Quais percepções e desafios são identificados pelos docentes no processo de inclusão de crianças autistas na educação infantil, conforme evidenciado em pesquisas realizadas no Sul do Brasil? Nesse sentido, parte-se das diferentes realidades dos Estados do Sul do país; com vistas a identificar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão educacional na primeira etapa da Educação Básica, analisando as dificuldades relacionadas ao atendimento à criança autista e compreendendo, simultaneamente, as práticas de acolhimento destinadas à família e à criança no contexto da Educação Infantil. A pesquisa utilizará os principais aportes teóricos: Cunha (2020, 2022, 2023); Freire (1999, 2022); Mantoan (2003, 2022); Oliveira (2023); Silva (2012) dentre outros. A pesquisa possui como principal procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada por meio de um mapeamento bibliográfico com foco em teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, especificamente realizadas nos três estados do Sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os dados obtidos demonstram que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em salas de aula regulares, contudo, a partir das percepções dos docentes, percebe-se que a formação inadequada ou a falta de formação continuada constitui o principal desafio enfrentado pelos profissionais no PR, SC e RS. Diante disso, conclui-se que a implementação de políticas públicas que garantam uma formação inicial e continuada é essencial para fortalecer a prática pedagógica dos professores, promovendo uma compreensão ampla da diversidade e uma inclusão efetiva, especialmente no ingresso da criança autista nos primeiros anos da educação básica.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study is part of the Master's Program in Education, within the Research Line *Pedagogical Practices – Articulating Elements*, at Universidade Tuiuti do Paraná. The research focuses on the inclusion of autistic children in Early Childhood Education, given the significant increase in preschool-aged children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in schools. The general objective of this study is to understand teachers' perceptions regarding the entry processes of autistic children into Early Childhood Education, based on research conducted in Southern Brazil. This is a qualitative, bibliographic study analyzing works published between 2018 and 2023. The review and analysis of the literature highlight academic contributions about the inclusion of autistic children in Early Childhood Education, particularly from the teachers' perspective. The temporal and geographical delimitation reflects the need to understand the recent impacts of public policies and pedagogical practices in the region. The core justification of this investigation is based on three pillars: academic, social, and personal. From an academic standpoint, the study aims to address gaps in the literature by exploring teachers' perceptions of the inclusion of autistic children in Early Childhood Education, focusing on research conducted in Southern Brazil from 2018 to 2023. Socially, the research aligns with the commitment to building a more equitable society by emphasizing the importance of inclusive education rights. On a personal level, it reflects not only a concern but also a duty to assist children, families, and professionals within my daily context as a school administrator, contributing to the strengthening of inclusive and welcoming practices in educational environments. The research seeks to address the following question: *What perceptions and challenges are identified by teachers in the process of including autistic children in Early Childhood Education, as evidenced by studies conducted in Southern Brazil?* This inquiry takes into account the diverse realities of the Southern states of Brazil, aiming to identify the challenges faced by teachers in the educational inclusion process at the initial stage of Basic Education. It further seeks to analyze the difficulties related to attending to autistic children and to understand the practices of welcoming both the child and their family in the Early Childhood Education context. The primary theoretical framework includes contributions from Cunha (2020, 2022, 2023), Freire (1999, 2022), Mantoan (2003, 2022), Oliveira (2023), and Silva (2012), among others. The main methodological procedure is bibliographic research, conducted through a bibliographic mapping focused on theses and dissertations retrieved from the Brazilian Capes Theses and Dissertations Database, specifically those carried out in the three Southern states of Brazil: Paraná, Santa Catarina, and Rio Grande do Sul. The findings indicate that the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is conducted in accordance with the National Policy on Special Education from the Inclusive Perspective, primarily in regular classrooms. However, based on teachers' perceptions, inadequate training or the lack of continuous professional development is identified as the main challenge faced by educators in Paraná, Santa Catarina, and Rio Grande do Sul. Therefore, it is concluded that the implementation of public policies ensuring both initial and ongoing teacher training is essential to strengthening pedagogical practices. This, in turn, promotes a comprehensive understanding of diversity and fosters effective inclusion, particularly during the entry of autistic children into the early years of Basic Education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Education, School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Níveis de intensidade do TEA.....	24
FIGURA 2 – Direitos de aprendizagem.....	51
FIGURA 3 – Campos de experiências.....	52
FIGURA 4 – Características do Método Teacch.....	58
FIGURA 5 – Características do Método ABA.....	59
FIGURA 6 – Características do Sistema PEC.....	60
FIGURA 7 – Descritores.....	65
FIGURA 8 – Resultado descritores	65
FIGURA 9 – Dissertações selecionadas.....	67
FIGURA 10 – Participantes e instrumentos utilizados.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Formação dos participantes.....	70
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

PNE - Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSIÇÕES, ESPAÇOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	20
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE.....	21
2.1.1A	Educação Infantil como Direito Social: Perspectivas Legais e Fundamentais.....	23
3	INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS ..	27
3.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES.....	28
3.1.1	Marcos legais: um panorama histórico das leis sobre a inclusão e o autismo.....	31
3.2	ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.3	DESAFIOS E CONTEXTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SEM DIAGNÓSTICO FORMAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3.3.1	Relação e diálogo com a família: compreendendo a diversidade para além dos diagnósticos.....	43
4	FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERVENÇÕES INCLUSIVAS: CURRÍCULO, MÉTODOS E DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
4.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	51
4.3	POSSIBILIDADES E INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS AUTISTAS	60
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO	68
5.1	CAMINHOS DA PESQUISA.....	68
5.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	74
5.3	COMPREENSÃO DAS PERCEPÇÕES DOCENTES	77
5.3.1	Dis. 01: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas.....	77

5.3.2 Dis. 02: A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: implicações à formação docente	79
5.3.3 Dis. 03: Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do município de Lages – SC.....	80
5.3.4 Dis 04: Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras	81
5.3.5 Dis 05: A teoria do apego e suas possíveis contribuições para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.....	83
5.3.6 Dis 06: Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil.....	84
5.4 IMPACTOS E PONTOS RELEVANTES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços graduais e significativos, que refletem a evolução do entendimento sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Inicialmente, a infância era vista apenas como um serviço assistencial voltado para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade, e no início do século XX, com a criação das primeiras creches e pré-escolas, o foco tornou-se atender necessidades básicas e de saúde das crianças. Somente a partir da década de 70, com o avanço das discussões sobre o desenvolvimento infantil e a crescente participação de mulheres no mercado de trabalho, a Educação Infantil passou a ser vista como uma etapa fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Esse período marca a transição de uma visão assistencialista para uma abordagem educacional, para a qual a Constituição Federal (Brasil, 1998) corroborou para um marco importante ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, indicando a necessidade de implementação de políticas públicas que assegurassem a oferta e a qualidade da Educação Infantil.

Nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com foco no desenvolvimento integral em aspectos físico, emocional, social e cognitivo. Esse reconhecimento estabeleceu normas e diretrizes para a criação de currículos e formação de profissionais para essa etapa, evidenciando a importância do ensino voltado à infância.

Com a Emenda Constitucional n.º 59 (Brasil, 2009), a Educação Infantil tornou-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade, garantindo que todas as crianças tivessem acesso a essa etapa de ensino. Essa obrigatoriedade significou uma conquista significativa, pois representou o reconhecimento da Educação Infantil como base fundamental para a construção de uma trajetória escolar e para o desenvolvimento de habilidades essenciais na primeira infância.

Hoje, a Educação Infantil no Brasil é regulamentada por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que define direitos de aprendizagem e campos de experiências voltados para o desenvolvimento integral da criança. A obrigatoriedade dessa etapa representa uma conquista importante, mas também traz

desafios em relação à qualidade do ensino e à formação contínua de educadores, visando assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil inclusiva e de qualidade.

Esse processo de evolução é um reflexo da forma como a sociedade brasileira tem paulatinamente compreendido e valorizado a importância da primeira infância para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, com educação para todos desde os primeiros anos de vida.

A valorização crescente da primeira infância reflete-se, também, nos esforços para tornar a Educação Infantil um espaço inclusivo e acolhedor para todas as crianças. Esse compromisso com a inclusão e a equidade tem incentivado políticas e práticas que buscam garantir a presença e a participação de crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades nas escolas desde os primeiros anos. Nesse contexto, observa-se um aumento significativo no ingresso de crianças autistas na Educação Infantil, refletindo os esforços contínuos para fortalecer práticas inclusivas desde os primeiros anos escolares. Tal aumento é comprovado pelo crescente número de matrículas entre os anos de 2019 a 2023. De acordo com dados do Censo Escolar (2023), o percentual de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades matriculados em classes comuns tem crescido gradualmente na maioria das etapas de ensino. Nesse período, o maior aumento na proporção de alunos matriculados ocorreu na Educação Infantil, representando um acréscimo de 4,8% (INEP, 2023).

A Educação Infantil é uma etapa delicada, é nessa fase que a criança deixa o convívio, que era exclusivamente familiar, para adentrar num mundo desconhecido, que é a Escola. Segundo Sanini e Bosa (2015), a Educação Infantil representa um grande desafio, porque é nessa etapa que geralmente chega o diagnóstico, porque é nesse convívio escolar que características e comportamentos passam a ser observados e percebidos.

Por isso, neste momento, é fundamental que o professor tenha um olhar atento e saiba acolher a criança para consequentemente promover sua inclusão. Grossi (2006) afirma que o acolhimento vai além de receber as crianças e cuidar delas – implica, sobretudo, reconhecer suas singularidades, suas emoções e suas necessidades individuais. A autora ressalta ainda que o acolhimento é um processo contínuo de escuta e atenção, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças e, por consequência, torna-se um facilitador na promoção da inclusão. Essas

são as atitudes fundamentais para a construção de espaços inclusivos, os quais pressupõem que todas as crianças se sintam acolhidas e atendidas em suas necessidades. Tal construção deve ser feita coletivamente, de modo que a atitude acolhedora faça parte da cultura da Unidade Escolar e seja vivenciada diariamente.

Conforme aponta Ló (2010, p. 125), “a escola precisa construir um ambiente social que, ao respeitar as diferenças, valorize o incluir e o acolher”, tornando esses princípios parte integral do processo de cuidar e educar na Educação Infantil, especialmente quando a criança ingressa no ambiente escolar. Para que o professor possa efetivamente promover esse acolhimento e, por consequência, a inclusão, é essencial que ele conte com uma formação continuada na perspectiva inclusiva, o que permitirá que suas ações façam uma diferença ainda mais positiva na vida das crianças. A partir da formação continuada, os profissionais da educação têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas (Freire, 2022), compartilhar experiências e buscar possibilidades de soluções para os desafios encontrados no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objeto de pesquisa as percepções docentes sobre o ingresso da criança autista na Educação Infantil e os desafios enfrentados nesse processo. Este é um tema extremamente relevante, visto que há um crescimento expressivo de crianças matriculadas com Transtorno do Espectro Autista em idade pré-escolar, conforme dados já citados. A justificativa central desta investigação se fundamenta em três pilares: acadêmico, social e pessoal. No âmbito acadêmico, busca preencher lacunas na literatura ao investigar as percepções docentes sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, com foco em estudos realizados no Sul do Brasil entre 2018 e 2023. No campo social, está alinhada ao compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa, reforçando a importância do direito à educação inclusiva. No plano pessoal, reflete não apenas a preocupação, mas também o dever de auxiliar crianças, famílias e profissionais que fazem parte do meu cotidiano como gestora escolar, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas e acolhedoras no ambiente educacional.

Assim, propõe-se investigar como problema de pesquisa: Quais percepções e desafios são identificados pelos docentes no processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, conforme evidenciado em pesquisas realizadas no Sul do Brasil?

O objetivo geral é compreender as percepções docentes dos processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas no Sul do Brasil. Nesse sentido, cabe destacar que a pesquisa se desenvolve por meio dos seguintes objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão educacional na primeira etapa da Educação Básica, compreender as dificuldades encontradas no atendimento à criança no processo de inclusão, e entender como acontece o acolhimento da família e da criança autista na Educação Infantil. Dessa forma, ao compreender como se dá esse ingresso, será possível identificar problematizações reais e possíveis lacunas para a melhoria das práticas pedagógicas, contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Diante dos objetivos propostos, o procedimento metodológico deste estudo é de natureza bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, realizada por meio de um mapeamento bibliográfico de teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹, especificamente àquelas realizadas nos três estados do Sul do Brasil, entre 2018 e 2023.

Entre os documentos que serviram como base para a análise no contexto desta investigação, destacam-se importantes leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.º 8.069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Lei n.º 12.764/12 - Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista, entre outras. Também foram consultados autores que dialogam com o tema em questão, como Cunha (2020, 2022, 2023); Freire (1991, 2022); Mantoan (2003, 2022); Oliveira (2023); Silva (2012), Fochi (2018, 2022), entre outros. Após a introdução, esta dissertação apresenta a seção Educação Infantil: Transições, Espaços e Desenvolvimento Infantil à Luz da Legislação Brasileira, na qual é abordada a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, os avanços obtidos e as leis que regulamentaram a obrigatoriedade dessa primeira etapa da Educação Básica. Na seção subsequente, Inclusão Educacional e Autismo: Conceitos Fundamentais, são discutidos os conceitos e abordagens sobre o autismo, as principais leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência como também dos autistas, além de discutir o acolhimento como elemento facilitador para a inclusão na Educação

¹ Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior, vinculada ao Ministério da Educação.

Infantil e os desafios de receber uma criança autista em sala de aula. Em seguida, a seção Formação Continuada e Intervenções Inclusivas: Currículo, Métodos e Direitos na Educação Infantil explora a importância da formação continuada, fundamental para que o professor adquira o conhecimento necessário e possa aplicar intervenções e adaptações curriculares que beneficiem a criança autista. E, por fim, a seção Percurso metodológico da pesquisa e percepções docentes sobre inclusão destaca as percepções dos docentes sobre como ocorre o ingresso de crianças autistas na Educação Infantil, baseando-se em estudos recentes da região Sul do Brasil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSIÇÕES, ESPAÇOS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Essa seção objetiva apresentar uma síntese histórica da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a qual possui uma trajetória repleta de conquistas, pois seu início teve um caráter, predominantemente, assistencialista e segregado. No final do século XIX e início do século XX, as instituições de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, surgiram principalmente como um serviço de assistência social, voltado ao atendimento de crianças de famílias pobres ou em situação de vulnerabilidade (Ariès, 1981). Essas instituições tinham como objetivo principal cuidar e proteger enquanto os pais trabalhavam, não havendo um foco claro em dimensões pedagógicas e educativas.

Hoje, a Educação Infantil é denominada a primeira etapa da Educação Básica², destinada a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sendo fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos. Com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 (Brasil, 2009), a matrícula de crianças a partir de 4 anos tornou-se obrigatória, refletindo o reconhecimento da importância desse período formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) estabelecem parâmetros para assegurar uma educação de qualidade, focada no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Essas diretrizes enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e integradoras, que valorizem o brincar, a interação social, a expressão cultural e o desenvolvimento da autonomia, preparando as crianças para as etapas subsequentes da educação formal e para a vida em sociedade.

Desta forma, faz-se necessário destacar que o estudante da Educação Infantil é tratado como criança, conforme nos explica Santos (2018): “visto que pesquisadores/as e profissionais da área da Educação Infantil concebem a criança como centro do processo pedagógico e não o aluno ou o educando.” (Santos, 2018, p. 3). Isso significa que as práticas educativas devem ser centradas nas necessidades, interesses e características próprias da infância, valorizando a criança em sua totalidade, como um ser em desenvolvimento, com suas próprias formas de ver e

² De acordo com a LDB 9.394/96 a Educação Básica é formada por três etapas, sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

interagir com o mundo. A abordagem coloca a criança no centro das atenções pedagógicas, reconhecendo sua singularidade e garantindo que a Educação Infantil seja um espaço de desenvolvimento integral e respeitoso de sua identidade e potencialidades.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por uma trajetória complexa, influenciada por fatores sociais, políticos e econômicos. Desde a colonização até os dias atuais, houve avanços significativos, mas também desafios persistentes na busca por garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para as crianças brasileiras.

Houve um tempo em que se falava que a criança deveria se comportar e ser tratada como um adulto em miniatura, pois se acreditava haver uma igualdade entre o universo adulto e infantil, inclusive em suas vestimentas, características e expressões (Ariès, 1981). No entanto, à medida que o entendimento sobre as teorias do desenvolvimento infantil foi se expandindo (Piaget, 1970), houve a percepção de que a criança não era um adulto e que demandava cuidados, afeto e atenção específicos para seu desenvolvimento até atingir a maturidade adulta.

Ariès (1981) afirma que a visão da criança passa a mudar no decorrer dos séculos, em razão da expansão do cristianismo, da forma como as famílias começam a ser organizadas socialmente e da valorização dos laços sanguíneos. Neste âmbito, a criança começa a ser notada, as relações fraternas se tornam mais próximas, pois os laços afetivos se voltam para as crianças.

No final do século XX, houve uma mudança de perspectiva e uma valorização significativa do papel da mulher na sociedade brasileira, influenciada pelo ingresso dela no mercado de trabalho e pela crescente atenção às questões relacionadas à conciliação entre maternidade e a educação de crianças pequenas.

As questões relacionadas às mulheres sempre tiveram um impacto direto nas concepções de infância e no cuidado dispensado às crianças. A Educação Infantil não seguiu um padrão linear e uniforme para todas as mulheres: enquanto as mulheres burguesas se encarregavam pessoalmente do cuidado de seus filhos no ambiente doméstico, as aristocratas e nobres resistiram a essa prática por um longo período. Por outro lado, as mulheres das classes menos privilegiadas não tinham a

possibilidade de se dedicar exclusivamente às tarefas domésticas e aos filhos, pois estavam envolvidas na luta diária pela sobrevivência, que não poupava mulheres nem crianças (Arce, 2002).

Cabe destacar que o surgimento de demandas populares, impulsionadas pelo desenvolvimento urbano e demográfico, aliado a mudanças no sistema político-econômico, resultou em transformações substanciais no trabalho feminino e na organização dos cuidados com as crianças e sua educação. Essas mudanças repercutiram nas funções familiares e deram origem a novos espaços para atender às necessidades das crianças pequenas. Nesse contexto, políticas assistencialistas evoluíram para propostas educacionais estabelecidas pelo Estado, introduzindo novas abordagens educativas nas primeiras instituições pré-escolares do país (Kulmann Jr.; Fernandes, 1998). Diante disso, torna-se importante destacar o pensamento de Valle (2010, p. 16):

Houve a necessidade de repensar qual destino se daria às crianças, filhos dos operários, pois estavam sofrendo maus tratos e abandono, enquanto os filhos de pais burgueses frequentavam a escola. Aos poucos, foram sendo criadas instituições formais, que não tinham propostas pedagógicas. A maioria das atividades realizadas nesses estabelecimentos eram voltadas para a obtenção de bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e de valores religiosos.

No início de sua trajetória, as creches assumiram predominantemente um caráter assistencialista. Surgiram como resposta à necessidade de atender às crianças provenientes de famílias operárias, muitas vezes em situações de vulnerabilidade social. Nesse contexto, o objetivo principal das creches era garantir a proteção e a subsistência das crianças enquanto seus pais trabalhavam. As atividades desenvolvidas nessas instituições tinham um foco voltado para a assistência básica, como alimentação, higiene e cuidados com a saúde das crianças. Conforme afirma Kramer (2006), na década de 1970, as políticas educacionais direcionadas à Educação Infantil, voltadas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, promoviam a ideia de uma educação compensatória, cujo objetivo era suprir as carências culturais, deficiências linguísticas e lacunas afetivas observadas em crianças oriundas de classes populares.

A escola, nesse contexto, era vista como um instrumento para reduzir essas desigualdades, com o objetivo de preparar essas crianças para uma trajetória de aprendizado significativo e uma integração plena na sociedade. No entanto, essa

abordagem gerou questionamentos, uma vez que tratava as diferenças sociais como algo a ser corrigido, levantando reflexões sobre o papel da educação na valorização da diversidade e sobre a necessidade de políticas que não reforcem estereótipos e desigualdades.

Por sua vez, a luta das mulheres por creches para seus filhos evidenciou que o acesso a esses espaços não é apenas um direito da população, mas, sobretudo, um direito da criança a um ambiente propício para sua educação, complementando o papel da família nesse processo (Oliveira, 2002). Garante-se, dessa forma, cada vez mais o direito à criança, cuja luta, impulsionada pelos movimentos populares em busca de creches, resultou em um aumento significativo no número dessas instituições, tanto públicas quanto privadas ou conveniadas com entidades governamentais. Essa mobilização refletiu uma mudança de paradigma, em que a creche deixou de ser vista apenas como responsabilidade da mulher ou da família e passou a ser reconhecida como uma questão de responsabilidade do Estado.

2.1.1 A Educação Infantil como Direito Social: Perspectivas Legais e Fundamentais

A educação das crianças pequenas em instituições públicas foi regulamentada efetivamente na Constituição Federal, a qual reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e direito das crianças (Brasil, 1988). Além de reconhecer a Educação Infantil como um direito fundamental, a Constituição também estabeleceu as diretrizes gerais para a sua organização e funcionamento, definindo, por exemplo, a oferta gratuita em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Essa disposição legal representou um avanço significativo na promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças brasileiras, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência.

Considerado no Art. 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Art. 208 define como dever do Estado a efetivação da educação e assegurar que:

I - Educação básica obrigatória deve ser gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e garantir que todos tenham acesso à educação nesse período.

IV - E que o atendimento nas creches e nas pré-escolas deve atender as crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF, 1988, Art. 205 e 208 e 227).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito fundamental de todos e um dever tanto do Estado quanto da família, devendo ser promovida com a participação da sociedade. O Estado deve assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para crianças de 4 a 17 anos. Além disso, enfatiza que as creches e pré-escolas devem atender crianças de zero a seis anos. Por fim, reforça a responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado em assegurar a prioridade dos direitos da criança e do adolescente, incluindo acesso à educação, saúde, alimentação e proteção contra qualquer forma de negligência ou violência.

Essa base legal destaca a importância da educação e a necessidade de um compromisso coletivo para promover os direitos e o bem-estar das crianças no Brasil. A Constituição Federal representou para a Educação Infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado.

Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.º 8.069/90, estabelece a criação de instrumentos que podem influenciar decisivamente o atendimento aos direitos da criança, incluindo o direito à educação para a faixa etária de zero a seis anos. Entre esses instrumentos, destacam-se os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente. O Estatuto reafirma a Declaração dos Direitos da Criança³, da Organização das Nações Unidas (ONU), e o que está determinado na Constituição Federal, oferecendo uma nova perspectiva sobre a criança e o adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Posteriormente, com a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Educação Infantil é regulamentada e passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a cinco anos e onze meses e assegurada da seguinte forma:

Art.29. A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

³ Documento da ONU que estabelece direitos específicos para as crianças, publicado em 20 de novembro de 1959.

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. (Brasil, 1996).

Ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa do ensino básico, a LDB estabelece diretrizes para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso envolve não apenas o cuidado e a proteção, mas também o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças. No Art. 11, inciso V, é possível verificar a determinação de que os municípios sejam responsáveis por:

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 11, inciso V).

O inciso V do Artigo 11 da LDB estabelece que os sistemas de ensino devem, em primeiro lugar, oferecer Educação Infantil, que abrange o atendimento em creches e pré-escolas, e dar prioridade ao Ensino Fundamental. Isso significa que esses níveis de ensino devem ser o foco principal das autoridades educacionais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde a infância até o término do Ensino Fundamental.

Ou seja, anterior à BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) estabeleceu diretrizes e orientações pedagógicas para a educação de crianças de zero a seis anos. Ele teve como objetivo principal subsidiar a prática educativa nas instituições de Educação Infantil em todo o país, tanto públicas quanto privadas.

Um marco importante na história da Educação Infantil é relacionado à sua contribuição para a valorização e reconhecimento da primeira infância como uma fase crucial do desenvolvimento humano. Ao estabelecer diretrizes específicas para essa etapa, o documento trouxe avanços significativos no entendimento e na prática da Educação Infantil no Brasil.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 é outro marco de destaque na legislação educacional brasileira, pois a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos reforça o compromisso do país em garantir o direito à educação desde a primeira infância, reconhecendo a importância dessa fase para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, sobretudo entendido como direito social e fundamental, bem como

representa um passo significativo na luta contra a desigualdade educacional ao garantir que todas as crianças tenham acesso à educação desde cedo. Com isso, busca-se promover a equidade de oportunidades, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), traz dez metas, entre elas, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação. Especificamente para a Educação Infantil, o PNE estabeleceu metas de ampliação das vagas para essa etapa de ensino.

Esses dispositivos são resultado de uma conquista social de relevância, consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a Educação Infantil como uma etapa integrante do sistema educacional, deixando de ser vista apenas com cunho assistencialista do cuidar e passa a cuidar e educar. Cabe ressaltar que o “ato de cuidar e educar são indissociáveis, não tem como separar essas duas ações” (Jesus, 2015, p. 18), pois são pilares fundamentais e indissociáveis no processo de desenvolvimento integral das crianças. O cuidar se refere às práticas que garantem o bem-estar físico, emocional e social dos pequenos, enquanto o educar está relacionado às experiências que promovem aprendizagens significativas e o desenvolvimento de habilidades e competências.

No entanto, apesar dos avanços na legislação, a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil permanecem como desafios importantes, especialmente no que diz respeito à qualidade dos serviços oferecidos, à formação dos profissionais e à garantia de uma educação inclusiva e equitativa para todas as crianças brasileiras. Tais aspectos serão analisados ao longo desta pesquisa, com ênfase nas percepções docentes e nas condições que influenciam o ingresso e a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Nesta seção, abordar-se-á, primeiramente, sobre as concepções em torno do Transtorno do Espectro Autista e, na sequência, a legislação que rege a educação inclusiva, ações relacionadas às crianças sem laudo formal e a importância do acolhimento na Educação Infantil.

Segundo Sassaki (2002), o mundo está avançando em direção à construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são cada vez mais visíveis, aparecendo com frequência crescente nas escolas, na mídia, nas comunidades e nos diversos programas e serviços.

Desta forma, já há algum tempo, o mundo vem discutindo, no campo da educação, o que é a educação inclusiva e qual a melhor maneira de fazê-la. Monte e Santos (2004) defendem a ideia de que, independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas de recursos multifuncionais. Argumentam que a inclusão de todas as crianças no ensino regular é um direito que deve ser assegurado, independentemente de suas dificuldades. Essa visão reforça o princípio da educação inclusiva, que busca integrar as crianças com diferentes necessidades no sistema regular de ensino, promovendo sua participação em um ambiente escolar que respeite sua diversidade.

Quando se pensa na inclusão para a criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – o qual é conceituado como transtorno global do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação em múltiplos contextos, apresentando padrões repetitivos de comportamento (DSM-5⁴, 2023), é necessário ter um olhar sensível e acolhedor para que seja possível conectar-se ao seu universo e para isso é importante conhecer um pouco mais sobre o tema, pois a inclusão de crianças autistas deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, o que vai variar conforme as possibilidades e diferenças individuais de cada criança. Olhar a singularidade de cada um é o que vai fazer uma verdadeira inclusão.

⁴ Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association.

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES

No contexto etimológico, a palavra ‘autismo’ origina-se do Grego *autós*, que significa, em tradução livre, “de si mesmo”. Ela foi empregada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, quando este buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia (Cunha, 2022).

Sob a perspectiva clínica, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p. 01) apresenta que:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.

Sob tal óptica, o transtorno é compreendido como uma condição complexa do neurodesenvolvimento, cuja origem envolve múltiplos fatores genéticos. Segundo Ferrari Pereira, Wormsbecker e Wehmuth (2017), o TEA se caracteriza por dificuldades de comunicação, interação social e presença de comportamentos repetitivos, cujas manifestações podem variar em intensidade. Essas alterações estão presentes desde o nascimento e são fortemente influenciadas por fatores genéticos, embora as causas específicas ainda não sejam completamente conhecidas.

Quanto às causas do autismo, evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas, sim, a soma e a interação de fatores genéticos e ambientais. Tani (2023) traz uma importante reflexão acerca de um possível aumento pós-pandemia COVID19⁵. Segundo a autora: “O bebê que se sentiu sobrecarregado pelas experiências de ser gestado na pandemia pode manifestar comportamentos e sintomas que fazem parte do conjunto de características enquadradas no TEA” (Tani, 2023, p.196). Informações como essa apresentam exemplos da forte carga sobre os fatores ambientais.

Cunha (2022) aponta que as primeiras publicações relacionadas ao autismo surgiram em 1943, com os estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Ele investigava uma nova síndrome, inicialmente chamada de “distúrbio do contato afetivo”, caracterizada por um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade

⁵ Infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. O período pandêmico causado pela Covid-19, que acometeu o mundo todo, aconteceu entre 2020-2022.

principal: I) comprometimentos na comunicação; II) dificuldades na interação social; e III) atividades repetitivas.

Complementando essa visão histórica, Liberalesso (2020, p. 23) destaca que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é frequentemente uma condição incapacitante, definida por prejuízos clinicamente significativos nos domínios da comunicação e do comportamento. Entre suas características, incluem-se aproximação social anormal, pouco interesse por pares e dificuldades na conversação.

Ao relacionar essas perspectivas, percebe-se que, desde suas primeiras definições, o autismo vem sendo compreendido a partir de padrões comportamentais específicos, enquanto estudos mais recentes enfatizam os impactos dessas características na vida social e comunicativa dos indivíduos.

Para classificar o TEA, condição citada por Liberalesso (2020), a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5, 2023) divide-o em níveis de intensidade, apresentados da seguinte forma:

Figura 1 – NÍVEIS DE INTENSIDADE DO TEA

Níveis	Apoio/suporte	Descrição
Nível 1	Necessidade de pouco apoio	Pessoas com problemas para iniciar interações, demonstram menor interesse nos relacionamentos, comportamento inflexível e dificuldades nas atividades cotidianas.
Nível 2	Necessidade moderada de apoio	Pessoas com dificuldades acentuada com a comunicação verbal e não verbal, habilidades sociais limitadas, a inflexibilidade é facilmente percebida por observadores casuais.
Nível 3	Necessidade de apoio substancial	Pessoas com dificuldades significativas na comunicação e nas habilidades sociais, assim como tem comportamentos restritivos e repetitivos que atrapalham seu funcionamento independente nas atividades cotidianas, necessitando de maior suporte.

Fonte: DMS-5, 2023 – Adaptado pela autora (2024)

Os níveis do TEA apresentam uma forma de categorizar a gravidade dos sintomas e as necessidades de suporte às pessoas diagnosticadas com o transtorno, permitindo que profissionais de saúde, educadores e terapeutas personalizem as

intervenções para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Além disso, a classificação torna a comunicação de informações sobre as características e necessidades da pessoa autista mais acessível para familiares, cuidadores e outros profissionais envolvidos no cuidado e educação.

Sendo assim, nas unidades escolares, a compreensão dos diferentes níveis de autismo auxilia os educadores a adaptar o ambiente de aprendizagem e desenvolver planos de educação individualizados que melhor atendam às necessidades dos alunos, compreendendo, comunicando, planejando intervenções e fornecendo suporte às diferentes necessidades educacionais específicas das crianças e/ou adolescentes. Quanto maior o conhecimento dos educadores e envolvidos na educação dos indivíduos sobre o TEA, melhor será o acolhimento e atendimento à aprendizagem das crianças.

É importante observar que, de acordo com Cunha (2020), o autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, porém torna-se aparente em torno dos três anos de idade, quando é possível perceber a inadequação no uso de sinais sociais, emocionais e de comunicação, assim como na reciprocidade afetiva. Isso se manifesta a partir de uma comunicação não verbal limitada, na qual as expressões gestuais são praticamente ausentes.

Ressalta-se que estudos apontam que a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos: segundo dados levantados pelo CDC⁶, datados de 14 de abril de 2023, 1 em cada 36 crianças foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista.

Além disso, segundo dados do relatório técnico do Censo Escolar 2023, percebe-se que houve um acréscimo nas matrículas de creche e pré-escola. O percentual de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino, sendo que o maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2019 a 2023, ocorreu na Educação Infantil, o que representa um acréscimo de 4,8% (INEP, 2023). Esses dados representam a importância do aprofundamento no assunto para atender melhor as crianças que ingressam na Educação Infantil.

⁶ Centro de Controle e Prevenção de Doenças - Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos.

3.1.1 Marcos legais: um panorama histórico das leis sobre a inclusão e o autismo

Ao longo dos anos, a abordagem educacional em relação às crianças com necessidades específicas passou por uma significativa transformação, evoluindo da exclusão e segregação para a integração e, finalmente, para a inclusão.

A luta pelos direitos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se notória a partir da segunda metade do século XX. Antes disso, o ensino especializado era ministrado em escolas ou classes especiais, pois se acreditava que não era possível avançar no processo de ensino-aprendizagem. Na época, presumia-se que essa era a melhor forma de atender a essas crianças, uma vez que anteriormente eram apenas excluídas. Desta forma, estudavam em ambientes segregados, tornando a Educação Especial uma modalidade de ensino paralela ao ensino comum (Cunha, 2020).

Na sequência, movimentos pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade quanto aos prejuízos que a segregação trazia, não somente morais, mas também econômicos para os governos. Mendes (2006) relata que, a partir dos anos 60, passou-se a considerar conveniente adotar o ideário de integração, devido às inúmeras críticas realizadas a este modelo. A autora ressalta elementos que contribuíram para essa nova abordagem: movimentos sociais que defendiam o respeito aos direitos humanos e procuravam evidenciar para a sociedade o quanto a segregação infantil poderia ser prejudicial; entendimento sobre os benefícios gerados pela convivência entre pessoas com e sem deficiência; descobertas educacionais sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência; e elevado custo de manter uma educação paralela. Consequentemente, a Educação Especial paralela perde força e começa a ceder espaço para a integração, fundamentada, segundo a autora, nos princípios de normalização.

Referente à integração, Cunha (2020) apresenta que, na década de 1980, as diferenças nas interações dos professores com os alunos da Educação Especial já eram evidentes. Observava-se que, em comparação com os alunos do ensino regular, os estudantes com necessidades especiais tinham menos oportunidades para um desenvolvimento mais efetivo nas atividades educacionais.

Essa observação evidencia as limitações do modelo de integração daquela época, que, apesar de inserir fisicamente os alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, não garantia a equidade de condições para o aprendizado e o

desenvolvimento. O modelo de integração, ao contrário do conceito mais moderno de inclusão, resulta em uma participação desigual e em menos oportunidades de crescimento educacional e pessoal.

A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciavam-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão. (Cunha, 2020, p. 35).

Mendes (2006) explica que o movimento pela inclusão escolar surgiu com mais ênfase nos Estados Unidos e ganhou a mídia na década de 90, enquanto outros países ainda utilizavam o termo integração como proposta de colocação seletiva nas escolas. Ou seja, o movimento pela inclusão foi impulsionado por políticas e legislações que visavam garantir o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, a receber educação no ambiente menos restritivo possível, no qual a mídia teve um papel importante em divulgar essas mudanças e sensibilizar a sociedade para a importância da inclusão. Em outros países, a ideia de integração ainda predominava, e de forma seletiva, o que não garantia plenamente a participação e o desenvolvimento igualitário desses alunos, mantendo barreiras significativas para inclusão.

Essa distinção entre inclusão e integração destaca a evolução das práticas educacionais e a necessidade de um compromisso mais profundo com a igualdade e os direitos das crianças com necessidades especiais, que aos poucos foi ganhando espaço na sociedade. É a partir daí que surgem duas propostas trazidas por Cunha (2020), que discute duas abordagens diferentes em relação à educação inclusiva. A primeira, da inclusão total, defende que todos os alunos, independentemente do grau de comprometimento, devem estar na classe regular, sem a necessidade do serviço de apoio da educação especial. Em contrapartida, a segunda proposta é a da educação inclusiva, que também preconiza a inclusão na classe regular, mas reconhece a importância do apoio pedagógico em ambientes diferenciados, como salas de recursos e escolas especiais.

A transição de segregação para integração e, por fim, para a inclusão representa um marco na história da educação e dos direitos civis. Embora tenha sido um avanço significativo, enfrentou enormes obstáculos e exigiu muito por parte daqueles que lutavam por direitos igualitários. No entanto, a simples integração física

das escolas não garantiu uma verdadeira igualdade de oportunidades e acesso ao aprendizado.

A inclusão, por sua vez, representa o culminar desses esforços, aspirando a criar um ambiente educacional no qual todas as crianças, independentemente da sua condição e/ou habilidade, tenham acesso equitativo a oportunidades educacionais de qualidade. Ela não se trata apenas de colocar crianças diversas na mesma sala de aula, mas sim de criar uma cultura escolar que valorize e celebre a diversidade, promovendo respeito mútuo, colaboração e aprendizado significativo para todos.

No cenário internacional, manifestava-se um consenso crescente sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as demandas educacionais especiais de todos os alunos, o que culminou com a realização de duas importantes conferências internacionais.

A primeira foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos⁷, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um marco expressivo no campo da educação. Tratava-se de um evento promovido pela UNESCO⁸ e pela UNICEF⁹, que reuniu representantes de diversos países para discutir estratégias e compromissos voltados para a melhoria do acesso à educação e para a qualidade do ensino em todo o mundo.

Essa declaração reconheceu a educação como um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente de sua origem, gênero, condição social ou necessidades. Além disso, destacou a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa, visando garantir oportunidades educacionais para todos, com ênfase na atenção aos grupos mais vulneráveis e marginalizados.

É importante destacar que, entre os principais objetivos estabelecidos pela Declaração de Jomtien (1990), estavam a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à educação básica e a melhoria da qualidade do ensino. Para atingir esses objetivos, foram propostas diversas estratégias, incluindo investimentos em infraestrutura educacional, formação de professores, desenvolvimento de currículos relevantes e adaptação das práticas pedagógicas às necessidades locais. Essa declaração representou um compromisso global em prol

⁷ Conferência Mundial de Educação para todos, que reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia) em março de 1990.

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁹ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

da educação como instrumento de desenvolvimento humano, social e econômico. Após a Conferência de Jomtien, muitos países adotaram políticas e programas voltados à promoção da educação inclusiva e de qualidade, marcando um avanço significativo na agenda educacional internacional.

Sendo assim, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, foi outro marco fundamental na promoção da Educação Inclusiva. Essa declaração reconheceu a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação, defendendo o direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e condições, a receberem uma educação de qualidade em escolas regulares.

Diante disso, destaca-se que uma das principais contribuições da Declaração de Salamanca (1994) foi a ênfase na valorização da diversidade e na promoção da igualdade de oportunidades na educação. Além disso, enfatizou a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, indo além da integração para promover uma verdadeira inclusão. Isso envolve não apenas garantir o acesso das crianças à escola, mas também criar melhores ambientes de aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca, muitos países adotaram políticas e práticas voltadas para a promoção da educação inclusiva. Essa abordagem tem o potencial de beneficiar não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e cooperação. Em suma, a Declaração de Salamanca desempenhou um papel de extrema relevância na promoção da educação como um direito humano fundamental e no avanço em direção a sociedades mais inclusivas e igualitárias.

Tais influências chegaram até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96, a qual enfatiza a valorização da educação inclusiva, reforçando que ela deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme o Art. 59, da LDB 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida

em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Pode-se perceber que a LDB estabelece diretrizes importantes para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O parágrafo citado no Artigo 59 destaca várias medidas que os sistemas de ensino devem adotar para atender às necessidades desses educandos, enfatizando a importância da inclusão escolar e da adoção de medidas específicas para garantir o acesso à educação e o pleno desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas condições individuais.

Percebe-se, pois, que, pouco a pouco, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista veio conquistando seus direitos. Após um longo processo de debates e articulações no âmbito legislativo e social, foi promulgada a Lei n.º 12.764/12, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo direitos como a integridade física e moral, a inclusão social, resguardando a igualdade e a dignidade da pessoa humana bem como o reconhecimento do autista como uma pessoa com deficiência, abarcando, portanto, todos os direitos legais previstos para as pessoas com deficiência.

A Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012, p. 1) foi importante para a regulamentação, sendo ela responsável, inclusive, pela definição legal do TEA no parágrafo 1º do artigo 1º:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Além de apresentar a concepção de TEA, a lei especial, composta de oito artigos ao todo, estabelece os direitos inerentes às pessoas autistas e fixa as diretrizes

da Política Nacional no seu artigo 2º, dentre as quais se destacam a intersetorialidade no desenvolvimento de ações de atendimento, a participação da comunidade, a atenção integral às necessidades do autista, entre outras.

Diante disso, a atenção integral às necessidades do autista, neste contexto, enfatiza a importância de abordar não apenas as questões clínicas e terapêuticas, mas também as necessidades sociais, educacionais e de qualidade de vida desses indivíduos. Essa abordagem abrangente busca promover o desenvolvimento e a inclusão plena das pessoas com TEA em todos os aspectos da sociedade.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei n.º 13.005/2014, que determinou metas, diretrizes e estratégias para a próxima década, no qual foram estabelecidas vinte metas a serem alcançadas até o ano de 2024, abordando diversas questões relacionadas à educação. Essas metas englobam temas como a universalização da Educação Básica, a valorização dos profissionais da área educacional e o aumento da qualidade e da proporção de matrículas no ensino superior. Em particular, a meta quatro visa alcançar a universalização do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino, para o público-alvo da educação especial com idades entre quatro e dezessete anos.

Em relação à meta quatro, as estratégias propostas visam assegurar uma maior inclusão desses indivíduos na rede regular de ensino, além de promover melhorias em seu atendimento. Isso será alcançado por meio da implementação de programas de formação continuada destinados aos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰ bem como pela promoção de uma maior integração entre a rede regular de ensino e o AEE.

Percebe-se um avanço no que tange à Educação Especial, porém ainda há muito que se fazer para chegar a uma inclusão verdadeira, pois só as leis não garantem a efetivação de todos os direitos dentro das salas de aula. É necessário maior conscientização, formação continuada em todos os níveis da Educação Básica e Políticas Públicas preocupadas com a promoção da inclusão na Educação Infantil, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize sua diversidade e potencialidades.

¹⁰ Serviço de educação especial que visa garantir a participação, o acesso e a aprendizagem de alunos com necessidades específicas.

Ao estabelecer um quadro legal, promover a conscientização, fornecer recursos e desenvolver estratégias específicas, as políticas públicas podem ajudar a criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor, no qual todas as crianças possam aprender, crescer e se desenvolver plenamente.

3.2 ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Ferreira (1999), muitos são os sentidos de acolher: “receber, ouvir, admitir, aceitar, atender, considerar”, é um conjunto de ações que devem ser criteriosamente levadas em consideração não só pelo profissional que recebe a criança em sua sala de aula, mas por toda a instituição de ensino, pois o acolhimento deve ser feito desde o portão de entrada até a gestão escolar, formando uma unidade no atendimento à criança e à família.

Da mesma forma, Mantoan (2022) afirma que “a maneira pela qual os professores concebem o ato de ensinar é fundamental para que a escola seja esse lugar que acolhe a todos os alunos”. O que endossa o pensamento de Grossi (2006), que defende que o acolhimento vai além de receber e cuidar das crianças. Isso implica reconhecer suas singularidades, suas emoções e suas necessidades individuais. Grossi ressalta que o acolhimento é um processo contínuo de escuta e atenção, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Logo, na Educação Infantil, o acolhimento é uma dimensão fundamental que permeia todas as práticas pedagógicas. Trata-se de um processo que ultrapassa simplesmente receber as crianças na Unidade de Educação Infantil, mas envolve a construção de vínculos afetivos e a criação de um ambiente que promova o bem-estar emocional, social e cognitivo. E, para que este acolhimento aconteça, é primordial a construção de vínculos afetivos entre as crianças, os educadores e o ambiente escolar, o que, por consequência, proporciona um espaço seguro e confiável, no qual as crianças podem explorar, aprender e se desenvolver.

Sobre a construção de vínculos, Ubungata (2022, p. 1) afirma que:

A afetividade não se restringe ao cuidado e carinho com os bebês e as crianças, envolve também paciência e respeito aos processos, olhar atento e escuta ativa às necessidades e empatia. Esses fatores auxiliam a criança a desenvolver confiança e segurança em si mesma e no adulto de referência (mães, pais, responsáveis e educadores). Contribuem também no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social. A afetividade é uma ferramenta importante para o amadurecimento infantil de forma geral, a ser

praticada não apenas no ambiente escolar, mas em todos os espaços em que a criança convive, especialmente no ciclo familiar.

Desta maneira, o acolhimento pode ser entendido na forma como a criança é recebida e acolhida no ambiente escolar, envolvendo não apenas aspectos físicos, mas também emocionais e relacionais. Quando uma criança se sente acolhida, ela se sente segura, confiante e valorizada, o que favorece seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente quando se fala em inclusão escolar. Por sua vez, a afetividade refere-se à expressão de sentimentos de cuidado, carinho, respeito e empatia por parte dos educadores em relação às crianças. Afinal, um ambiente escolar acolhedor e afetivo pode impactar positivamente no desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para a formação de vínculos seguros e saudáveis entre alunos e educadores, o que, por sua vez, promove um clima de confiança e cooperação na sala de aula. Neste sentido, estabelecer relações afetuosas com os alunos autistas é essencial para criar um ambiente propício à adaptação, no qual as crianças se sintam motivadas e incentivadas a explorar, experimentar e aprender.

Essa relação é explicada por Cunha (2023), que afirma que o afeto tem uma base científica: quando é manifestado, o cérebro recompensa o corpo liberando substâncias químicas que proporcionam sensações de prazer e felicidade. Cunha explora a relação entre afeto e ciência, explicando como as emoções desencadeiam reações químicas no cérebro, que geram sensações de prazer e bem-estar. No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil e na inclusão de crianças com TEA, o afeto desempenha um papel fundamental, criando um ambiente propício, no qual a criança se sente mais segura, facilitando o seu aprendizado e desenvolvimento.

Nesse sentido, para termos sucesso nesse acolhimento, a ação com a família é muito importante, pois Nogaro; Nogaro (2012, p. 35), afirmam que:

Os pais são as pessoas que mais conhecem a criança, ou deveriam conhecer, podem auxiliar a escola no contato e relacionamento com ela. Podem ambientá-las melhor e tranquilizá-las diante de suas angústias, ansiedades e insegurança, demonstrando que confiam na escola e na professora, por isso estão deixando-a aos seus cuidados.

A participação ativa e colaborativa da família é essencial para promover ações exitosas de inclusão na Educação Infantil. Ao fornecer apoio emocional, compartilhar conhecimento, participar da tomada de decisões, promover a continuidade do aprendizado e defender os direitos da criança, a família desempenha um papel

indispensável neste processo. Portanto, para a construção de espaços inclusivos, pressupõe-se que todas as crianças se sintam acolhidas e atendidas em suas necessidades. Esta construção deve ser feita coletivamente, de modo que a atitude acolhedora faça parte da cultura da unidade escolar e seja vivenciada cotidianamente. Conforme aponta Ló (2010, p. 125), “a escola precisa construir um ambiente social que, ao respeitar as diferenças, valoriza o incluir e o acolher”, que, assim como o cuidar e o educar na Educação Infantil, devem ser indissociáveis neste momento em que a criança chega no ambiente escolar.

Tal como se faz essencial o acolher, para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, práticas pedagógicas precisam ser realizadas. Conforme afirmam Ferreira e Teberosky (1999), o acolhimento se manifesta por meio de práticas que valorizam a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário analisar como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão no espaço da escola comum será iniciada, além de outras variáveis (Menezes, 2012).

Como aponta Mittler (2003), o caminho para a inclusão não tem um fim porque faz parte de um processo. A inclusão reflete uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque se deve oferecer ao aluno o que é necessário, e então se promove a diversidade, que significa incentivar e valorizar a presença e a convivência de diferentes pessoas, culturas, ideias, perspectivas e características em um ambiente. Promover a diversidade implica também realizar ações e práticas que reconheçam e combatam preconceitos e estereótipos, construindo um espaço mais inclusivo e acolhedor para a pluralidade humana.

Essa forma de ver e pensar a educação é reflexo de uma nova concepção de criança. Agora, vê-se a criança como um ser histórico e social, que tem suas características próprias de agir e pensar no mundo. Souza (2022) aponta que não basta somente garantir o acesso das crianças à escola, é preciso oferecer um ensino de qualidade. Mais do que promover o acesso e assegurar a permanência do aluno

na escola, é de suma importância se pensar em como garantir uma Educação Infantil que respeite a diversidade e promova a qualidade do ensino e a inclusão.

Ao abordar essa diversidade, fala-se de uma escola multifacetada, que “no novo paradigma educacional é um espaço concebido para reconhecer as várias faces culturais do humano, e por isso multifacetada como sinônimo de multiculturalidade” (Garcia; Petarnella, 2010, p. 98). Isso quer dizer que uma escola precisa oferecer um espaço significativo, no qual seus pares se enxergam como protagonistas no processo de aprendizagem. Para os autores, não há “inclusão” real se não houver concepção de igualdade, e esta nasce quando respeitamos absolutamente a cultura e a existência do outro.

Ainda nesse contexto, para Carvalho (2009), as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e entenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos.

Para tanto, um pensamento que se alinha com o de Silva (2012, p. 101) diz que:

Para garantir o acesso e sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular é preciso que a prática do professor esteja baseada nas necessidades, nas potencialidades e interesses desse estudante.

Nesse sentido, o que Silva (2012) aborda diz respeito a investir em práticas de acolhimento e afetividade, que na Educação Infantil é essencial para promover uma inclusão saudável para as crianças, preparando-as não apenas para o sucesso escolar, mas também para a vida em sociedade, em que a habilidade de estabelecer relacionamentos interpessoais positivos desempenha um papel fundamental.

Para complementar, a afirmação de Castanha (2016) nos evidencia que incluir não é levar o aluno com autismo para simplesmente conviver com outras crianças na escola. Ou seja, incluir vai além de apenas permitir que crianças convivam entre si. A verdadeira inclusão envolve a remoção de barreiras que possam impedir o aprendizado e a participação plena. Isso significa criar um ambiente no qual o potencial criativo do aluno é estimulado e no qual ele receba uma educação que atende às suas necessidades específicas. Além disso, a inclusão deve promover a socialização, auxiliando o aluno a desenvolver habilidades sociais e a sentir-se parte integrante da comunidade escolar.

3.3 DESAFIOS E CONTEXTOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS SEM DIAGNÓSTICO FORMAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a criança, o ingresso na educação escolar é o início de uma jornada de aprendizado, socialização e desenvolvimento emocional. Ela passa a interagir com um ambiente diferente do familiar, em que novas regras, rotinas e relações sociais se estabelecem (Manetti, 2018). Para a família, este ingresso também representa um marco importante, é natural que os responsáveis sintam ansiedade e preocupação ao deixar seus filhos sob os cuidados de outras pessoas pela primeira vez. É o momento em que a criança deixa o convívio que era exclusivamente familiar para adentrar no desconhecido: a escola.

De acordo com Sanini e Bosa (2015), a Educação Infantil acaba por representar:

Um grande desafio para o professor porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Desta forma, é a professora desse nível de ensino quem primeiro deve lidar com o impacto desta experiência (Sanini; Bosa, 2015 p. 175).

Percebe-se, portanto, que esse é um momento delicado tanto para a criança como para as famílias, visto que, na maioria dos casos, a constatação do transtorno se dará no primeiro contato com a vida escolar, cuja idade obrigatória¹¹ de ingresso incide, justamente, na Pré-escola. É nesse convívio que características e comportamentos passam a ser observados e posteriormente sinalizados para a família.

Segundo Cunha (2020), não é raro ser o professor o primeiro a identificar o transtorno, isto é, o primeiro a sinalizar a respeito do comportamento da criança. Para que esse início da vida escolar e adaptação seja tranquilo, é necessário que os profissionais tenham um olhar atento, que acolham e tenham conhecimento para poder observar e, juntamente com a Equipe Pedagógica, sinalizar para a família a necessidade de se procurar a ajuda de um profissional especializado. Cunha (2020) observa, ainda, que:

¹¹ Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, determina a matrícula de crianças a partir de 4 anos obrigatória.

O exercício de um bom professor começa pela observação. E para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados. (Cunha, 2020 p.55).

Desse modo, a observação atenta e cuidadosa permite ao professor detectar as necessidades individuais dos alunos, entender suas dificuldades e potenciais, e adaptar sua prática pedagógica de acordo com essas percepções. No entanto, para que a observação seja eficaz, o professor precisa ter formação adequada, ou seja, possuir conhecimento sobre o que observar e como interpretar as evidências coletadas. A preparação do professor é fundamental para identificar características no comportamento da criança. Este é o primeiro passo para que a criança com TEA possa vivenciar um aprendizado mais significativo no espaço escolar (Cunha, 2020).

Consoante o pensamento de Toledo (2017), a inclusão escolar de alunos com autismo nem sempre acontece como deveria, sobretudo no que se refere ao TEA em níveis mais severos. Isso porque parte das escolas não está preparada para pôr em prática métodos de ensino que corroboram o desenvolvimento destas crianças.

Este despreparo não é difícil de encontrar, ainda mais quando a criança chega à escola sem um laudo médico. Nesse sentido, torna-se relevante revisitar o que o Santos (2008, p. 9) fala sobre como a escola recebe a criança:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

Ao receber as crianças na unidade escolar, muitos profissionais da educação não estão preparados para reconhecer e identificar as características do autismo, o que pode levar a interpretações equivocadas de seu comportamento. Sem recursos e orientações específicas, o comprometimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças será iminente.

Posto isso, de acordo com o pensamento de Ribeiro e Pereira (2020, p. 10), “considera-se a intervenção precoce [aquela] iniciada assim que exista a suspeita ou a confirmação do diagnóstico”. Desse modo, evidencia-se que intervenções precoces, quanto antes iniciadas, podem resultar em melhorias significativas nas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas das crianças autistas. Além disso, minimiza os

efeitos negativos dos sintomas do autismo, como dificuldades de comunicação, problemas comportamentais e déficits sociais.

Para tanto, estratégias de intervenção, como terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e intervenção sensorial, são frequentemente implementadas durante a estimulação precoce para ajudar as crianças autistas a desenvolverem habilidades adaptativas e promover seu funcionamento geral.

Portanto, é de suma importância que o professor e a equipe pedagógica estejam engajados para poder conscientizar a família, levando ao encaminhamento e ao possível diagnóstico. Dessa forma, proporciona-se a oportunidade da estimulação precoce, que para crianças com autismo não apenas oferece benefícios imediatos no desenvolvimento infantil, mas também estabelece uma base sólida para um futuro, promovendo a inclusão e o bem-estar desses indivíduos ao longo de suas vidas.

3.3.1 Relação e diálogo com a família: compreendendo a diversidade para além dos diagnósticos

Segundo Oliveira (2023), o mau comportamento sistemático¹² de crianças pode indicar que há outro problema que precisa ser avaliado. Nesse contexto, o olhar atento da família desempenha um papel primordial. Ainda de acordo com Oliveira (2023), o autor destaca que, ao observar de perto o desenvolvimento e comportamento da criança, a família pode identificar sinais que indiquem a necessidade de ajuda médica especializada. É por meio desse acompanhamento profissional que se torna possível avaliar adequadamente a situação da criança e oferecer o suporte necessário.

Sobre esse olhar resultar em um possível diagnóstico, Silva (2012) afirma que receber o diagnóstico de autismo é sempre impactante para os responsáveis. A partir desse momento, brota um turbilhão de situações e emoções inesperadas no seio familiar: angústias, conflitos, frustrações, medos, inseguranças. E aceitar este diagnóstico é o primeiro passo para a evolução e o desenvolvimento da criança. Segundo Oliveira (2023), quando os pais não aceitam o diagnóstico do filho, a maior

¹² Oliveira (2023) utiliza o termo “mau comportamento sistemático” referindo-se aos padrões de comportamento, contrariando normas e expectativas sociais, relacionando o termo a possíveis comportamentos de uma criança atípica.

prejudicada será a própria criança. No entanto, aceitar não é tratá-la diferente, minimizando sua capacidade ou tentando protegê-la a todo custo.

Todas as vezes que alguém toma atitudes como essas, Oliveira (2023, p. 130) alerta para a possibilidade de se ter os complicadores:

1. A criança com diagnóstico – mesmo aquela com eficiência intelectual rebaixada – entende que consegue manipular o ambiente e, assim, ela acaba caminhando no sentido de piorar seus comportamentos, ficando cada vez com menor controle emocional e com maior dificuldade de seguir alguma liderança.
2. O irmão da criança com diagnóstico corre o risco de começar a mudar de comportamento, apenas para ser tratado de maneira “diferente”, e isso pode trazer grandes prejuízos ao desenvolvimento desse irmão e complicações à família.

Cabe salientar que Oliveira (2023) revela que a criança diagnosticada pode vir a adotar comportamentos manipuladores para conseguir o que deseja ou evitar consequências indesejadas. Com o tempo, essa manipulação pode exacerbar comportamentos inadequados, resultando em um declínio no controle emocional. Além disso, também pode gerar impactos indiretos significativos nos irmãos, que podem vir a alterar seu próprio comportamento na tentativa de obter uma atenção semelhante ou diferenciada, dessa forma, adotando comportamentos inadequados. Tal cenário pode resultar em maiores desafios para os pais, que precisam equilibrar a atenção e as necessidades de todos os filhos. Oliveira (2023) explica da seguinte forma:

Se a criança precisa de banquinho para ver o outro lado do muro, vou dar um banquinho. Se tem necessidade de dois banquinhos, vou dar dois banquinhos, mas se ela consegue ver do outro lado sem utilizar o banquinho e, mesmo assim, ela quer o banquinho só para ficar mais alto, nessa situação, não podemos dar o benefício (Oliveira, 2023 p. 131).

Ou seja, equidade implica igualdade de oportunidades, porém envolve garantir o acesso a direitos que devem ser estendidos a todos, mediados por meio da justiça social. Isto quer dizer que, utilizando as palavras de Oliveira (2023), ao dar o banquinho de que cada um precisa, promove-se o desenvolvimento de acordo com as particularidades individuais de cada sujeito, sem criar expectativas e perspectivas de mais ninguém, a não ser as dele próprio. Por isso, é importante respeitar as necessidades individuais de cada criança autista, adaptando as expectativas e perspectivas de acordo com suas capacidades e ritmo de desenvolvimento.

Portanto, é primordial destacar que o diagnóstico de TEA ocorre geralmente por volta dos dois ou três anos de idade (como já anteriormente citado neste estudo), conduzido por uma equipe multidisciplinar que se fundamenta na avaliação clínica, no histórico médico da criança e em exames clínicos para descartar outras condições médicas.

No entendimento de Cunha (2020), o autismo é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e o comportamento, que pode ser detectada desde os primeiros meses de vida, embora seus sinais costumem se tornar mais evidentes por volta dos três anos de idade. Desta forma, é possível observar, nas crianças autistas, uma série de dificuldades relacionadas ao uso de sinais sociais, emocionais e de comunicação. Essas crianças frequentemente apresentam limitações na comunicação não verbal, com expressões gestuais quase inexistentes, pois não atribuem significado simbólico a esses gestos. Em situações em que desejam algo, em vez de apontar ou gesticular, elas podem utilizar a mão de um adulto para alcançar o objeto desejado, refletindo a ausência de ações que indiquem pedidos ou intenções. Por isso, uma das formas mais comuns de se identificar o autismo é observar se a criança aponta para objetos ou locais, algo que geralmente não ocorre em crianças autistas. A falta de resposta a sinais visuais e a dificuldade em expressar-se por meio de mímicas, mesmo quando incentivadas, são outros sinais característicos que dificultam a interação social e a comunicação.

Quando a criança é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, ela recebe um código de Classificação Internacional de Doenças (CID), que é uma ferramenta fundamental na área da saúde, utilizada para classificar e codificar diversas condições médicas, incluindo transtornos neuropsiquiátricos como o autismo. Essa classificação facilita a comunicação entre profissionais de saúde, pesquisa científica, coleta de dados epidemiológicos e gestão de políticas de saúde pública.

Nesta perspectiva, inicialmente, o TEA era classificado no CID-10, que de forma generalizada colocava o transtorno em um imenso guarda-chuva juntamente com outros transtornos e doenças. Com o intuito de melhor classificar o transtorno, o DSM-5 (2013) e o CID-11 (2018) trazem o TEA de forma mais específica e menos abrangente, unindo todos os subtipos no Transtorno do Espectro Autista, observando as alteridades em conformidade com os prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Ao categorizar o autismo como um espectro, o DSM-5 permite uma abordagem mais flexível e individualizada no diagnóstico e no tratamento, reconhecendo que as características e necessidades das pessoas com autismo podem variar. Isso também promove uma compreensão mais abrangente, enfatizando a importância de avaliar não apenas os sintomas comportamentais, mas também as habilidades e necessidades individuais.

Essa mudança na classificação reflete uma evolução no entendimento do autismo como uma condição complexa e heterogênea, que requer abordagens personalizadas e integradas para o diagnóstico, intervenção e apoio. Ao atualizar a classificação do autismo para refletir essa compreensão mais abrangente, tanto o DSM-5 quanto a CID contribuem para uma prática clínica mais precisa, uma pesquisa mais informada e uma prestação de serviços mais eficaz para pessoas com TEA.

Ao longo da análise apresentada, destacaram-se conceitos fundamentais relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, as legislações que embasam a educação inclusiva e a evolução histórica das práticas educacionais voltadas para a inclusão. Essa contextualização fornece subsídios para compreender as percepções docentes sobre o ingresso da criança autista na Educação Infantil, objetivo central desta pesquisa, permitindo identificar os avanços e desafios que permeiam a inclusão nos cenários educacionais do Sul do Brasil.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E INTERVENÇÕES INCLUSIVAS: CURRÍCULO, MÉTODOS E DIREITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo objetiva apresentar a importância da formação continuada para o processo de inclusão, dialogando com a BNCC (Brasil, 2018) e com métodos que possam contribuir no atendimento de crianças com Espectro do Transtorno Autista na Educação Infantil, uma vez que a formação continuada desempenha um papel essencial na qualificação dos educadores para lidar com as demandas da educação inclusiva, especialmente no que se refere à adaptação curricular para crianças autistas. Ao oferecer aos professores oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, a formação continuada contribui para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas. Dessa maneira, a formação continuada se consolida como uma ferramenta fundamental para transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Essa premissa corrobora o pensamento de Galter (2023), que afirma que a formação inicial e continuada, bem como as condições em que ocorre, impactam diretamente a inclusão social dos alunos com deficiência, especialmente no ambiente escolar. Levando em consideração o contexto da Base Nacional Comum Curricular (2018), que reforça a importância de assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, torna-se ainda mais relevante preparar os educadores para lidar com a diversidade humana. Logo, discutir a Educação Inclusiva na formação de professores não apenas envolve questões sociais e políticas ligadas ao exercício da cidadania, mas também garante a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas às orientações da BNCC, que respeitem e acolham a diversidade no ambiente escolar.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Se a inclusão se faz cada vez mais necessária, em uma sociedade diversa e em constante transformação, envolvendo discussões contínuas sobre questões práticas e pedagógicas, o ideal é apoiar e formar continuamente os professores para estarem preparados para acolher e atender às diversas necessidades das crianças de maneira inclusiva e respeitosa.

Cunha (2020) apresenta uma reflexão necessária acerca da importância do papel do professor no processo de inclusão:

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos (Cunha, 2020, p. 101).

Desse modo, a inclusão verdadeira só é possível quando os educadores superam os rótulos e preconceitos, adotando uma abordagem baseada em ações pedagógicas inclusivas de qualidade e acreditando no potencial de cada criança. A transformação das práticas educacionais depende da mudança de atitude dos educadores em relação às necessidades específicas observadas e de uma dedicação contínua para criar um ambiente inclusivo e de suporte.

Já Mantoan (2003) afirma que é de conhecimento global “os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão”. Para a autora, isso é reflexo da “incapacidade” da escola “de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos” (Mantoan, 2003, p. 50).

Essa incapacidade da qual a autora fala, muitas vezes, vem da falta de formação dos profissionais que nela atuam, pois, para ser inclusiva, a escola precisa passar por uma série de transformações, que vão desde modificações na infraestrutura física até alterações nas abordagens pedagógicas e formação profissional. Essas mudanças exigem uma redefinição dos papéis dos educadores, que devem adotar uma postura atenta e humanizada.

Segundo Nunes (2020, p. 10), “humanizar e educar são processos integrados”, pois, ao educar, simultaneamente se está humanizando, e vice-versa. A educação para a humanização implica refletir e agir com base em princípios éticos, responsáveis, solidários e respeitosos com todos os membros da comunidade escolar.

Bonvechio (2021) afirma que a unidade educacional inclusiva não é um espaço com determinações, mas, sim, um lugar de diálogo, cooperação e discussões para encontrar formas de atuação que tenham como princípio a igualdade de direitos, a qual é construída coletivamente e adaptada às realidades e necessidades específicas de cada indivíduo. Esse processo contínuo de interação e ajuste é fundamental para criar uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Em outras palavras, o autor propõe que uma unidade educacional inclusiva não deve ser entendida como

um espaço regido por regras fixas e inflexíveis, mas, sim, um ambiente de diálogo, cooperação e discussão contínua, um esforço coletivo e dinâmico, que exige constante adaptação e participação para atender às necessidades únicas de cada pessoa.

Da mesma forma, Cunha (2020) destaca que quando existe cooperação e interação social, existe a inclusão. No que tange à inclusão da criança com TEA, o autor afirma que no ensino da criança com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras e sim diversas possibilidades de aprendizagem, levando em consideração a função social e construtivista da escola, cujo um dos papéis é se relacionar com a realidade das crianças. “Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno”, sintetiza o autor (Cunha, 2020, p. 49).

Ou seja, Cunha defende uma abordagem inclusiva e flexível na educação de crianças com TEA, baseada na interação social, cooperação e na adaptação constante às realidades dos alunos. O autor propõe uma educação em que o aprendizado é uma via de mão dupla, na qual tanto professores quanto alunos contribuem e evoluem juntos.

Tais afirmações são destacadas também por Freire (2022), quando afirma que não existe “docência sem discência”, e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 2022, p.25).

A docência, conforme abordada por Freire (2022), é essencialmente uma prática de ensino e aprendizagem permeada pela conscientização e pela práxis. O patrono da educação brasileira defende uma abordagem pedagógica centrada na libertação e na transformação social, na qual o educador e o educando se engajam em uma abordagem horizontal, dialógica e principalmente inclusiva.

Todavia, o mesmo autor afirma que o professor não nasce pronto para ser professor. De acordo com Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). E para que se possa refletir sobre a prática inclusiva e se formar educador, é necessária uma formação continuada que firme compromisso com a educação inclusiva.

Para Galter (2023), a formação continuada é o que fundamenta o trabalho pedagógico do professor para que consiga exercer em sua prática saberes de acordo

com a particularidade dos alunos autistas. É fundamental repensar sobre formação em busca da prática docente inclusiva, tão complexa, entretanto essencial, a qual exige mudar, repensar, reconstruir e reelaborar os saberes. De acordo com Galter (2023):

promover a sua inclusão com a reorganização do espaço escolar e uma formação docente que propicie conhecimento e reflexão dos professores a respeito do sujeito com espectro, e a participação da família, são medidas essenciais para promover a qualidade na escolarização do estudante com autismo, no ensino regular. (Galter, 2023, p. 18).

Promover a inclusão requer, portanto, a reorganização do espaço escolar e, sobretudo, a garantia de uma formação docente adequada. Essa formação deve oferecer aos professores tanto o conhecimento necessário quanto a oportunidade de refletir sobre as necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Por isso, a formação continuada do professor é um dos elementos principais nesse contexto, fornecendo as ferramentas necessárias para que os educadores possam compreender e atender às demandas específicas dos alunos. Essa formação vai além do conhecimento teórico sobre a condição, englobando também estratégias pedagógicas eficazes, adaptações curriculares e técnicas de comunicação que possam promover a participação ativa e a aprendizagem significativa dos alunos.

Kramer (2016, p. 806) afirma que:

Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.

Nessa perspectiva, os processos de formação de educadores são fundamentais para a construção de uma prática pedagógica que seja reflexiva e alinhada às necessidades do ambiente escolar. Essa formação deve ser entendida como uma prática social que exige um comprometimento contínuo, em vez de se limitar a intervenções esporádicas e reativas. Para que a formação docente tenha um impacto significativo, é necessário que seja estruturada de forma consistente e integrada, permitindo que os educadores não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também os incorporem a sua prática diária. A formação contínua propicia um espaço para a reflexão crítica sobre as metodologias de ensino e as realidades dos

alunos, promovendo uma educação mais efetiva e adaptada às demandas do contexto educacional atual.

É a formação continuada que fortalece e mantém o educador atualizado. Nesse sentido, a prática pedagógica, na perspectiva da educação inclusiva, demanda um constante processo de atualização e aprimoramento dos professores, que devem estar abertos a novas abordagens e metodologias que melhor atendam às necessidades das crianças autistas (Galter, 2023). Isso inclui não apenas a busca por conhecimentos específicos sobre a condição, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a empatia e a capacidade de estabelecer vínculos afetivos com os alunos, fatores essenciais para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Desta forma, os educadores não apenas cumprirão um dever legal e ético, mas também contribuirão para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, pois a inclusão não beneficia apenas os próprios alunos, mas enriquece toda a comunidade escolar, fomentando valores de diversidade, empatia e respeito.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

De acordo com Kramer (2016), no debate sobre a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, emergiu a necessidade de criar políticas voltadas à formação de profissionais e ao desenvolvimento de alternativas curriculares específicas para a educação infantil. Nesse contexto, surgiram distintas concepções sobre infância, currículo e formas de atendimento, além de variadas práticas pedagógicas, refletindo as múltiplas abordagens e nuances que caracterizam a educação infantil.

Esse movimento surge em resposta à necessidade de abordar as diversas concepções de infância, que influenciam não apenas a maneira como o currículo é estruturado, mas também as práticas pedagógicas adotadas nas salas de aula. Compreender a infância de diferentes perspectivas permite que educadores implementem estratégias variadas, considerando as particularidades das crianças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado. O diálogo sobre a Educação Infantil, portanto, torna-se essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma formação que respeite suas necessidades e potencialidades, preparando-as para os desafios futuros e valorizando suas experiências de vida.

Desta forma, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são fundamentais para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Ao conectar os campos de experiências aos direitos de aprendizagem, o estudo demonstra como as práticas pedagógicas, guiadas pela BNCC, visam não apenas transmitir conhecimentos, mas também criar um ambiente inclusivo, que valoriza a diversidade e promove a autonomia das crianças, preparando-as para os desafios futuros e para uma participação ativa na sociedade.

Porém, antes da BNCC, as práticas pedagógicas na Educação Infantil eram norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que são um conjunto de normas e orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo é orientar a organização, planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Essas diretrizes são fundamentais para garantir a qualidade e a equidade na educação oferecida às crianças nessa faixa etária.

Em novembro de 2009, ocorreu uma revisão das DCNEI que foi compartilhada por meio de ações conjuntas e propostas discutidas amplamente em diversos encontros, grupos de pesquisas, fóruns, secretarias e ministérios no movimento que luta pela qualidade no atendimento à criança. De acordo com essa revisão, o currículo a ser desenvolvido na Educação Infantil tem como base a criança como ponto central no planejamento curricular, considerando-a como sujeito histórico e detentora de direitos.

Nesse contexto, é essencial promover a construção da identidade pessoal e coletiva da criança por meio das práticas cotidianas, das relações interpessoais e das interações coletivas (Brasil, 2009). Isso abrange atividades como brincadeiras, estimulação da imaginação, aprendizado por meio da observação e experimentação, bem como narrativas que contribuam para a compreensão da sociedade e da natureza.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil fornecem as principais orientações para guiar as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Servindo como instrumento orientador para a organização das atividades diárias nas instituições de Educação Infantil, essas diretrizes destacam dois eixos centrais na orientação curricular dessa etapa: a brincadeira e a interação.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (Oliveira, 2010, p.5).

Desta forma, não falamos mais de um local meramente assistencial ou preparatório para os anos iniciais do ensino fundamental. Estamos falando não apenas de um futuro adulto, mas de um cidadão que tem direitos naquele exato momento. Falamos de uma escola que não segue os padrões das outras etapas de ensino, de um novo grupo profissional e, principalmente, de uma nova forma de fazer educação. Uma abordagem que estamos desenvolvendo a partir de novas compreensões sobre o que significa ser criança e viver a infância.

O Art. 3º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 1) destaca que o currículo deve ser concebido como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Essa concepção está em sintonia com a visão de Fochi (2022), que, ao abordar a BNCC, estabelece o desenvolvimento integral da criança como o objetivo central da Educação Infantil, reafirmando o entendimento das DCNEI (2009) de que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores da prática pedagógica, considerando as curiosidades e interesses das crianças. Além disso, a BNCC (2018) propõe uma organização curricular que articula os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, visando constituir uma Educação Infantil que respeite as especificidades de cada criança. Portanto, tal abordagem tende a garantir que a criança tenha a oportunidade de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e se conhecer, orientando todas as práticas pedagógicas. Nesse contexto, as interações e brincadeiras devem proporcionar que as ações das crianças se alinhem com as situações de aprendizagem planejadas pelo educador.

Segundo Fochi (2022), esse entendimento incentiva os educadores a reconhecerem e compreenderem as crianças em suas diversas fases de desenvolvimento, respeitando suas singularidades, culturas e contextos. A proposta é investir em um trabalho pedagógico que use diferentes estratégias, integrando os conhecimentos e experiências das crianças com o patrimônio científico, cultural e

tecnológico. Desta forma, o planejamento do currículo deve ser guiado pelas particularidades e interesses individuais e coletivos das crianças. Cada criança deve ser considerada como um ser completo, em que os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos estão interligados e em constante evolução.

Desse modo, colocar as crianças como protagonistas do processo de aprendizagem não significa negligenciar o papel educativo do professor. Pelo contrário, a prática pedagógica deve ser cuidadosamente planejada pelo professor, garantindo a organização de situações de aprendizagem. Essas situações são projetadas para que as crianças vivenciem experiências que as ajudem a construir seu próprio aprendizado de maneira significativa.

Pela ótica dos Campos de Experiências, currículo e criança devem ser entendidos como duas partes do processo educativo, sendo que o currículo deve atuar como chave interpretativa do mundo da criança e, assim, estar a serviço do adulto para possibilitar-lhe ver e entender o mundo da criança. Nesse sentido, os campos de experiências são uma alternativa para a mudança da pedagogia transmissiva que insiste em manter-se instalada no interior das escolas. (Fochi, 2018, p. 9)

O autor enfatiza a perspectiva dos Campos de Experiências na Educação Infantil, destacando que o currículo não deve ser apenas um conjunto de conteúdos transmitidos, mas sim uma ferramenta interpretativa do mundo da criança. Isso permite que o adulto compreenda e se conecte melhor com a criança, adaptando o ensino às suas necessidades e interesses. Os Campos de Experiências são apresentados como uma alternativa à pedagogia tradicionalmente transmissiva, que ainda prevalece em muitas escolas, promovendo uma abordagem mais centrada na experiência e na interação da criança com o mundo ao seu redor. Para que as crianças tenham seu direito de vivenciar a infância plenamente respeitado, é essencial planejar os espaços e tempos nas escolas de maneira que correspondam aos seus contextos culturais e respeitem suas características individuais. Além disso, é fundamental criar ambientes que promovam interações significativas e ofereçam oportunidades para que as vozes das crianças sejam ouvidas e compreendidas, garantindo que o currículo seja construído a partir das experiências delas.

Fochi (2018, p. 10) destaca que:

A ideia central dos campos de experiências não é a ruptura da visão fragmentada e compartida de conhecimento da criança. Ao contrário, todos os campos de experiências são permeados por todas as áreas do

conhecimento, pelas múltiplas linguagens e pela aprendizagem das práticas sociais. É uma perspectiva plural de acolher a pluralidade da infância.

Os Campos de Experiências abrangem diferentes dimensões do conhecimento e das experiências infantis, como o brincar, que não é apenas uma atividade recreativa, mas fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional. Brincando, as crianças exploram o mundo, experimentam papéis sociais, aprendem a resolver problemas e desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Conforme descrito na BNCC (Brasil, 2018, p.37):

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

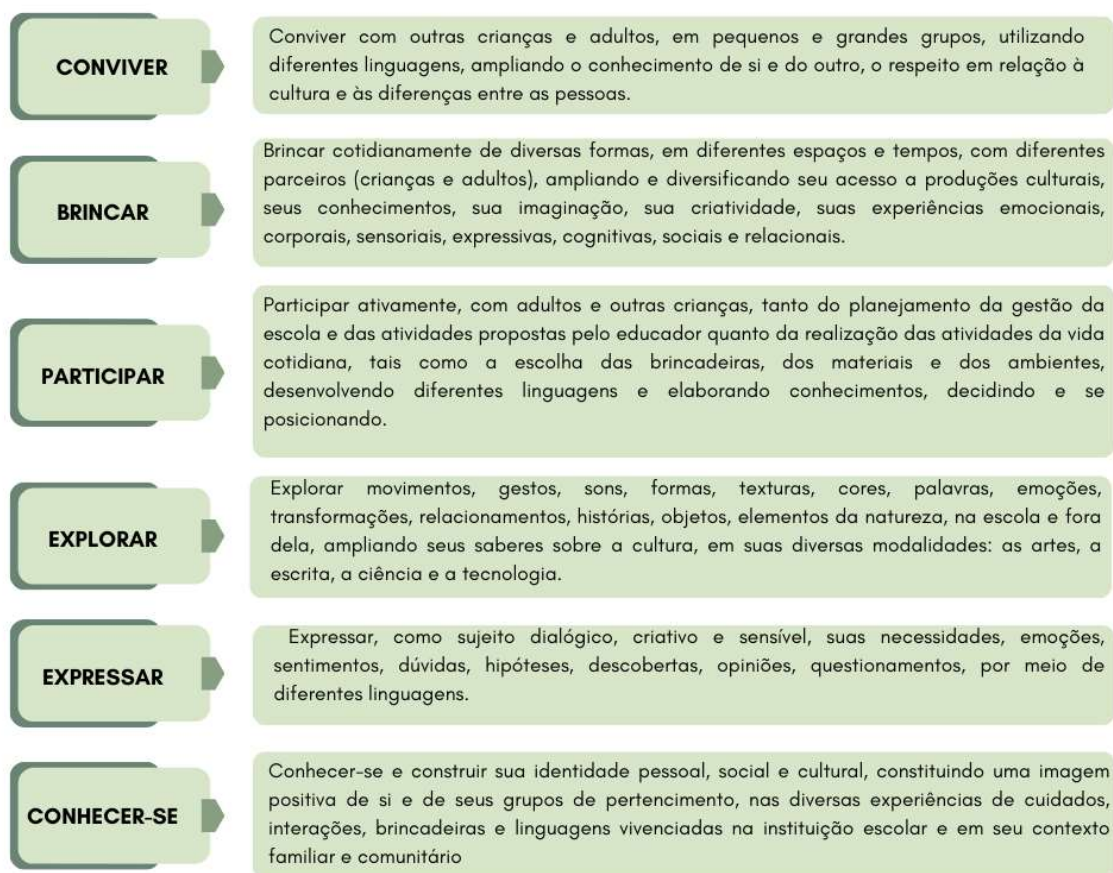
Constata-se, pois, que a BNCC reconhece o brincar como uma prática pedagógica essencial, que não apenas entretém, mas também educa, integrando-se de maneira orgânica ao currículo e contribuindo para a formação integral das crianças desde os primeiros anos de vida escolar.

Fochi (2022) ressalta que, ao valorizar o aspecto lúdico, aumenta-se a relevância e a importância da continuidade do processo de aprendizado e descobertas das crianças, promovendo um sentido mais profundo e favorecendo sua participação integral na construção do conhecimento.

Nesse sentido, toda prática educativa deve ser concebida e orientada para impulsionar as aprendizagens fundamentais das crianças, garantindo que elas participem ativamente na criação de experiências desafiadoras e significativas sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor.

A BNCC (Brasil, 2018) traz os seguintes direitos de aprendizagem para a Educação Infantil:

Figura 2 – DIREITOS DE APRENDIZAGEM



Fonte: Brasil, 2018, p. 38 – Adaptado pela autora (2024)

Os direitos de aprendizagem destacados na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil desempenham um papel importantíssimo ao orientar práticas educativas fundamentadas no desenvolvimento integral das crianças. Eles enfatizam a importância do convívio social, do brincar e da participação ativa, proporcionando um ambiente propício para a ampliação do conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Oportunizar experiências diversificadas, como explorar movimentos, sons, formas, cores, palavras, entre outros elementos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, não apenas enriquece o repertório cultural e criativo das crianças, como fortalece sua identidade pessoal, social e cultural. A BNCC (2018) promove ainda a expressão livre das emoções, necessidades, descobertas e opiniões das crianças por meio de diferentes linguagens, favorecendo uma educação que valoriza a singularidade e o protagonismo infantil.

Na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como principais fundamentos as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os direitos de conviver, explorar, expressar-se e conhecer-se. Além disso, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2018) é estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos representam um formato curricular que incorpora as vivências cotidianas das crianças e seus conhecimentos, integrando-os aos saberes culturais.

Figura 3 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS



Fonte: Brasil, 2018 – Adaptado pela autora (2024)

Os Campos de Experiências na Educação Infantil promovem o desenvolvimento integral das crianças em diversas dimensões. No contexto de "O eu, o outro e o nós", as interações sociais são fundamentais para a construção da identidade individual e compreensão da diversidade social, estimulando a autonomia e a empatia, além de cultivar o respeito às diferenças culturais. Por meio de "Corpo, gestos e movimentos", o corpo é valorizado como uma ferramenta essencial de exploração e expressão, facilitando o desenvolvimento físico, emocional e social através de atividades interativas e lúdicas. Em "Traços, sons, cores e formas", as experiências artísticas e culturais são essenciais para estimular a criatividade, o senso estético e a expressão pessoal das crianças, enriquecendo seu repertório cultural. No campo de "Escuta, fala, pensamento e imaginação", o foco está na promoção da linguagem oral e escrita, essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e imaginativo das crianças. Por fim, em "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", as crianças são encorajadas a explorar o mundo físico e social, desenvolvendo habilidades matemáticas básicas e compreendendo as relações e mudanças em seu entorno.

A BNCC nos mostra que cada campo de experiência é constituído de objetivos de aprendizagem:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018, p. 44)

Essas experiências de aprendizagem são organizadas em objetivos que contemplam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico, promovendo aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.

Sobre os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, Fochi (2018, p.10) esclarece que:

É preciso tomar cuidado para não lidar com eles da mesma forma como se fazia em relação a determinado item do planejamento que precisava ser "atingido" pela criança, e isso era atestado numa "ficha de acompanhamento" onde se classificava a criança com termos como "atingiu", "não atingiu" ou "em processo".

Desta forma, os objetivos devem ser uma referência para o registro e a reflexão do professor, o qual deve pensar a criança como um todo, uma pessoa que está se constituindo nas interações com seus pares e com a cultura, nos seus diversos aspectos e múltiplas linguagens. Não se deve, portanto, restringi-los a conhecimentos, e sim observar outras aprendizagens, de modo que a criança possa se opor a qualquer forma de discriminação, demonstrar progressiva independência no cuidado com seu corpo, expressar sentimentos e opiniões. Essa postura não apenas enriquece o aprendizado, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento integral e a participação ativa na sociedade.

Os direitos de aprendizagem e os campos de experiências descritos na BNCC (Brasil, 2018) para o desenvolvimento da criança são fundamentais, pois asseguram que todas as crianças tenham acesso a um ambiente educativo que valoriza a brincadeira, a interação, a expressão e a exploração, permitindo-lhes desenvolver competências socioemocionais, cognitivas e motoras de maneira equilibrada. Os campos de experiências, ao organizarem as práticas pedagógicas em torno de contextos reais e significativos para as crianças, favorecem uma aprendizagem ativa e participativa, ampliando vivências e promovendo um desenvolvimento pleno e integral.

4.3 POSSIBILIDADES E INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS AUTISTAS

Além de uma boa estrutura curricular, um grande aliado na adaptação pedagógica e no atendimento das crianças autistas é o auxílio da Psicopedagogia¹³, que, ao se inserir no contexto da Educação Infantil, emerge como uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente aquelas com autismo. Esta área interdisciplinar busca não apenas compreender os processos de aprendizagem, mas também intervir de maneira eficaz e contextualizada, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e eficiente.

Bossa (2019, p. 24) nos explica que:

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e

¹³ Ciência aplicada que consiste em aliar a psicologia à pedagogia e psicologia da educação.

evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática.

Logo, a aplicação da psicopedagogia na Educação Infantil é relevante no desenvolvimento integral das crianças, identificando suas diferentes formas de aprender e oferecendo suporte adequado para garantir uma educação inclusiva e acessível a todos. Para Fonseca (2014), esta área do conhecimento busca compreender principalmente os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, além de intervir de forma adequada e contextualizada. Isso significa que as ações e estratégias psicopedagógicas são pensadas e aplicadas levando em consideração o contexto específico de cada indivíduo.

De acordo com Coll e Palacios (2018), especialistas em psicopedagogia realizam observações detalhadas das crianças em diferentes ambientes escolares, buscando identificar sinais iniciais de possíveis dificuldades ou distúrbios no processo de aprendizagem. Essa abordagem inclui a aplicação de testes padronizados, conversas com familiares e educadores, além de avaliações do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Na Educação Infantil, a observação e a avaliação das crianças desempenham uma função essencial no acompanhamento de seu progresso e na detecção de potenciais desafios educacionais. Profissionais psicopedagogos estão engajados nesse processo, conduzindo observações sistemáticas em diversos ambientes educativos. Por meio da observação das crianças em suas rotinas escolares ou outras circunstâncias de aprendizado, apoiam os professores com estratégias pedagógicas inclusivas, orientam as famílias sobre como colaborar no processo educativo e também ajudam no desenvolvimento socioemocional das crianças, criando contextos acolhedores e adaptados às necessidades das crianças.

A intervenção individualizada proporciona aos profissionais em psicopedagogia a capacidade de ajustar suas abordagens de acordo com as necessidades específicas de cada criança, facilitando, com isso, um ambiente de aprendizado inclusivo e centrado no aluno desde o início de sua trajetória educacional. Ademais, ao fornecer suporte emocional e terapêutico, os profissionais em psicopedagogia auxiliam as crianças no desenvolvimento não apenas de competências acadêmicas, mas também de habilidades sociais e emocionais fundamentais para seu bem-estar global e sucesso futuro.

Neste contexto, a psicopedagogia na Educação Infantil busca criar oportunidades para que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda de suas próprias emoções, aprendam a interagir de forma positiva com os outros e cultivem habilidades de comunicação eficazes, tudo isso contribuindo para seu crescimento saudável e equilibrado ao longo de sua jornada educacional. A integração da psicopedagogia na Educação Infantil possibilita a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, no qual todas as crianças têm a oportunidade de desenvolver seu potencial e alcançar o sucesso escolar e pessoal.

Na ótica de Cunha (2023), há a importância de uma abordagem flexível na elaboração da proposta pedagógica. Segundo ele, o currículo não deve ser considerado uma estrutura rígida e imutável, mas sim um elemento dinâmico e relacional, que precisa se conectar com a vida cotidiana das crianças. A realidade escolar é viva e em constante transformação, o que exige que o currículo dialogue com essas experiências. Essa perspectiva coloca a autonomia dos estudantes no centro do processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a criatividade. Neste sentido, para Cunha (2023), um professor que sabe usar o currículo a seu favor, fazendo as adaptações necessárias e levando em consideração as necessidades de seus alunos, pode ser comparado a:

Um poeta que transpõe para o papel sua arte, tal qual um pintor, não se deixa levar apenas pela inspiração, mas cria métodos, trabalhando com disciplina para terminar a sua obra. Não se faz um artista só de criação: acrescenta-se dedicação. Da mesma forma, um músico clássico, que executa com austeridade as notas da partitura de uma obra de Bach, pode revelar também seu entusiasmo criador em sensíveis detalhes, quase imperceptíveis, mas que matizam, por certo, sua arte sob o estro de outro autor. [...] Com efeito, ensina-se e aprende-se com prazer e interesse. (Cunha, 2023, p.26).

Tal como o artista, o professor não atua apenas com criatividade espontânea, é preciso planejamento, métodos e práticas para que o ensino seja efetivo. No entanto, mesmo com a disciplina e a estrutura, há espaço para entusiasmo e sensibilidade na prática docente. Tal como um músico que adiciona seu toque pessoal a uma obra, o professor também pode incorporar sua dedicação e criatividade na sala de aula, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando falamos de crianças autistas.

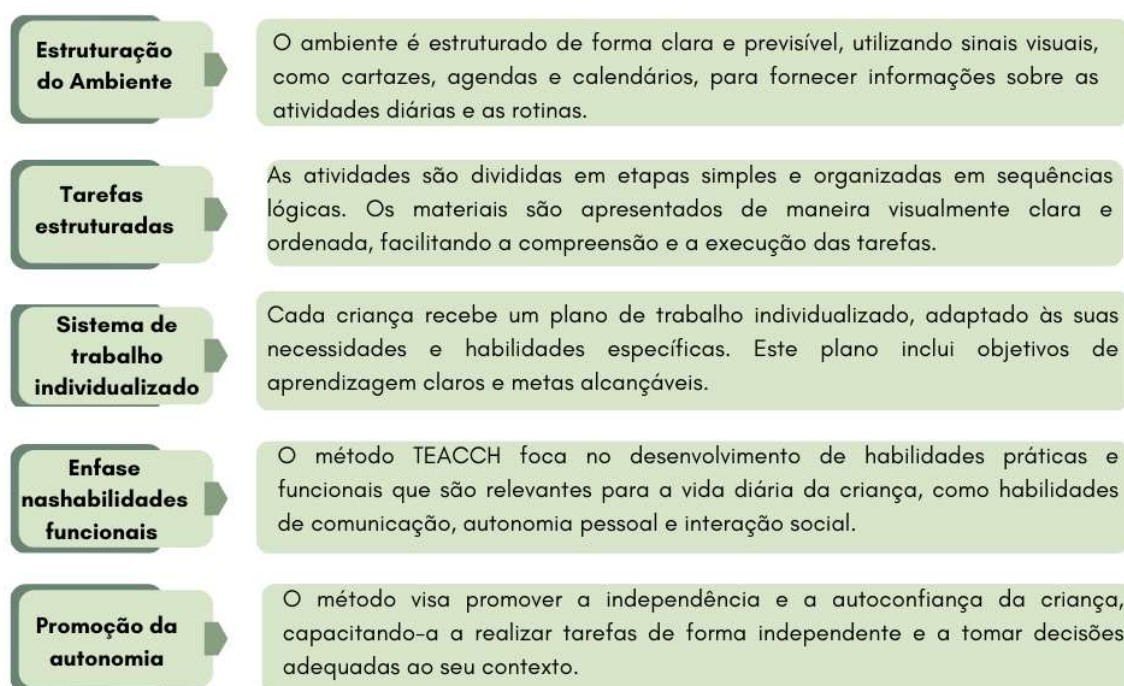
Neste contexto, diversas abordagens têm sido utilizadas na Educação Infantil para crianças autistas, cada uma com seus princípios e técnicas específicas. Dessa maneira, podemos adotá-las para enriquecer o trabalho pedagógico e contribuir para

a construção de propostas pedagógicas alinhadas ao currículo, atendendo às necessidades das crianças.

Com base em Mello (2007), destacam-se três intervenções significativas que podem ser aplicadas na Educação Infantil com crianças autistas, levando em consideração as particularidades de cada nível de suporte necessário em comunicação e interação social. Essas intervenções incluem o Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação Social (TEACCH), a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS). É importante ressaltar que, devido à diversidade de funcionamentos dentro do espectro autista, essas estratégias não são aplicáveis a todas as crianças, mas são ajustadas conforme as necessidades individuais, respeitando a amplitude de variações características do espectro.

Segundo Melo (2007), o método TEACCH é uma abordagem que enfatiza o uso de estratégias visuais e organizacionais para promover a independência e a compreensão da criança autista. Utiliza rotinas estruturadas, sistemas de organização e apoios visuais para facilitar a aprendizagem, a comunicação e a adaptação desses indivíduos em diferentes contextos. As principais características do método TEACCH são:

Figura 4 – CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO TEACCH



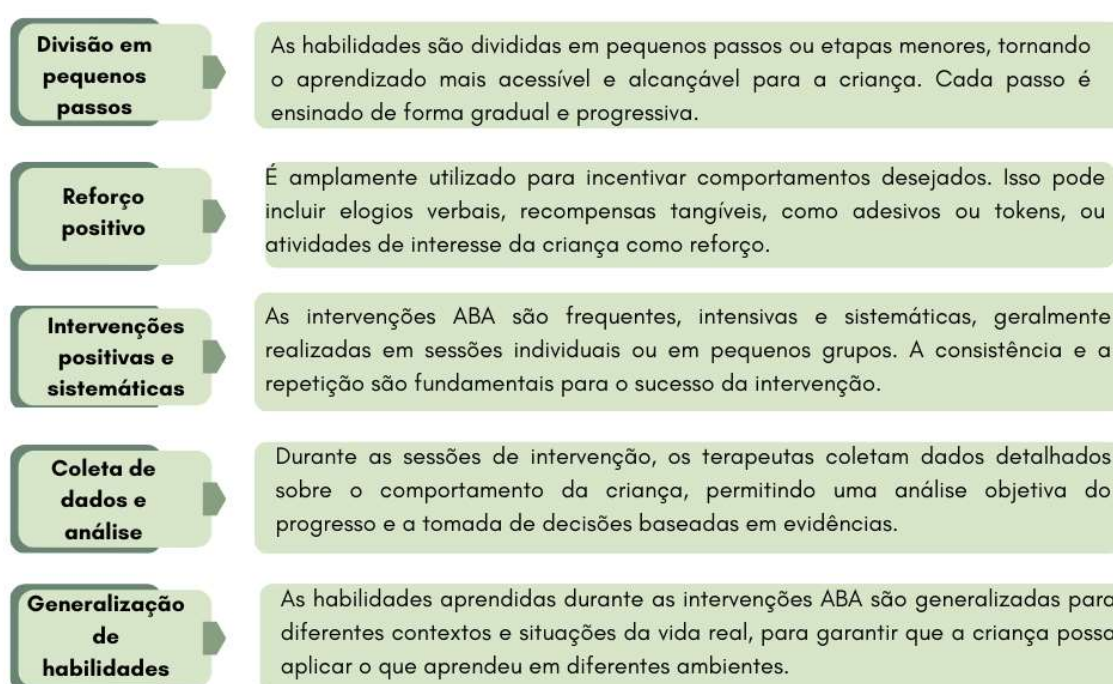
Fonte: Mello, 2007– Adaptado pela autora (2024).

Leon (2016) afirma que o método TEACCH apresenta uma grande vantagem ao basear-se em um conhecimento aprofundado sobre como indivíduos com TEA percebem o mundo, aprendem e se comportam. Ele parte da ideia de que essas pessoas têm um foco maior quando estão inseridas em ambientes altamente estruturados. Com essa afirmação, podemos perceber que o método TEACCH é amplamente reconhecido por sua abordagem estruturada, que se apoia no entendimento detalhado das particularidades cognitivas e comportamentais de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse método enfatiza que pessoas com TEA tendem a responder melhor a ambientes que oferecem uma estrutura clara e controlada, facilitando o desenvolvimento de suas habilidades e o aprendizado. Ao adotar essa metodologia, o objetivo é criar condições mais favoráveis para que esses alunos possam se concentrar e progredir, respeitando suas necessidades específicas.

Desta forma, conforme exposto, a estruturação do ambiente, o uso de estratégias visuais e a individualização do processo de aprendizagem são elementos-chave dessa abordagem, que tem se mostrado eficaz na promoção do desenvolvimento e da inclusão desses indivíduos.

Já a ABA, baseada nos princípios da análise do comportamento e utilizando técnicas de reforço positivo para ensinar habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas às crianças autistas, envolve a divisão das habilidades em pequenos passos e a repetição sistemática das atividades. Essa abordagem é estruturada e focada em objetivos específicos, utilizando técnicas de reforço positivo para promover mudanças comportamentais positivas e duradouras. A seguir, a Figura 5 contempla as principais características do método.

Figura 5 – CARACTERÍSTICAS DO MÉTODO ABA



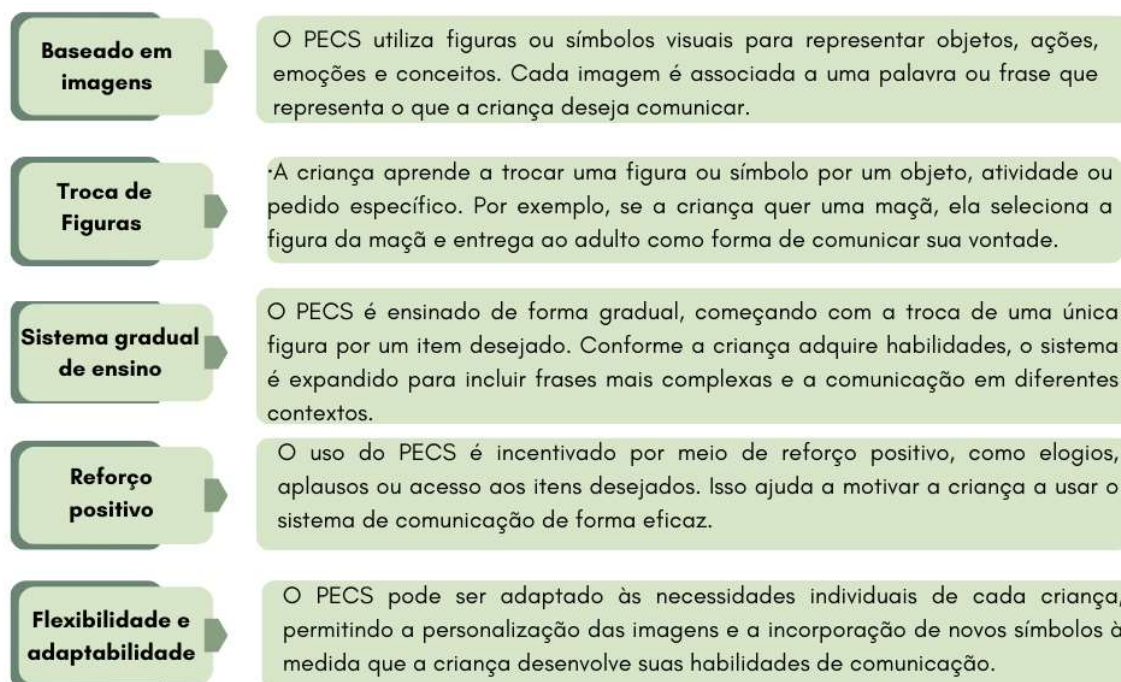
Fonte: Mello, 2007– Adaptado pela autora (2024)

Ainda na ótica de Melo (2007), como verificado acima, o método ABA pode ser aplicado na intervenção com crianças com autismo, ajudando-as a desenvolver habilidades importantes para uma vida independente e produtiva. A divisão em pequenos passos, o reforço positivo e a generalização das habilidades aprendidas são elementos-chave dessa abordagem, que tem se mostrado eficaz na promoção do desenvolvimento e da inclusão desses indivíduos.

Outro grande aliado, segundo o autor, é o PECS, uma abordagem que se concentra no desenvolvimento da comunicação funcional em crianças autistas. Utiliza um sistema de troca de figuras ou símbolos para facilitar a comunicação entre a criança e seu ambiente. É um método de comunicação desenvolvido para ajudar

crianças com autismo e outras dificuldades de comunicação a expressarem suas necessidades, desejos e pensamentos usando imagens. A seguir, a Figura 6 contempla as principais características do método.

Figura 6 – CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA PECS



Fonte: Mello, 2007– Adaptado pela autora (2024)

Ante o exposto, o PECS pode ser uma ferramenta eficaz na intervenção com crianças com autismo, promovendo o desenvolvimento da comunicação e facilitando sua interação com o ambiente e com outras pessoas. O foco na comunicação baseada em imagens e na troca de figuras oferece uma maneira acessível e adaptável para essas crianças se expressarem e se engajarem com o mundo ao seu redor.

Em suma, o uso combinado dos métodos TEACCH, ABA e do PECS na Educação Infantil com crianças autistas oferece possibilidades abrangentes e integradas, que abordam as diferentes áreas de necessidade desses indivíduos. Ao proporcionar estrutura, apoio individualizado e ferramentas de comunicação acessíveis, essas intervenções contribuem para o desenvolvimento e a inclusão das crianças autistas, promovendo seu sucesso acadêmico e social.

A aplicação eficaz dos métodos, no entanto, está intrinsecamente ligada à formação docente. Para que essas estratégias sejam implementadas de maneira apropriada e eficaz, é essencial que os professores possuam conhecimento sobre o

autismo, suas características e as práticas pedagógicas que melhor atendem às necessidades das crianças autistas.

Ao integrar teorias bem fundamentadas, princípios essenciais e intervenções eficazes, é possível criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e centrados nas necessidades individuais de cada criança. Esses espaços de aprendizagem, cuidadosamente planejados, garantem que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, o crescimento pessoal e a inclusão social.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INCLUSÃO

Esta seção visa compreender as percepções docentes sobre os processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil, com base em estudos previamente realizados no Sul do Brasil entre os anos de 2018 e 2023. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de um mapeamento de dissertações já concluídas. Nesse sentido, o texto apresentará os procedimentos teórico-metodológicos adotados, fornecendo uma base sólida para a compreensão do processo investigativo. Inicialmente, serão descritas as características gerais da abordagem e o método de pesquisa selecionado, destacando a importância do levantamento bibliográfico na construção do estudo.

Assim, será apresentado o contexto no qual a pesquisa foi realizada, como também serão discutidos os instrumentos utilizados para a produção de dados, os procedimentos específicos seguidos durante essa etapa e a metodologia empregada para a análise dos dados obtidos.

Nesse sentido, busca-se garantir a transparência e a rigorosidade científica do estudo, pois, conforme Prado *et al.* (2022), o rigor metodológico é parte essencial de uma produção científica de qualidade. Ou seja, um trabalho que possui rigor metodológico é aquele com um método que garante a imparcialidade na experimentação, análise, interpretação e apresentação dos dados, permitindo que os leitores compreendam a estrutura e a lógica que sustentam as conclusões da pesquisa.

5.1 CAMINHOS DA PESQUISA

O saber acumulado pela humanidade ao longo do tempo deu origem àquilo que chamamos de cultura. Para Guerra (2014, p. 04):

O homem é o único ser capaz de imaginar ações e reações de forma simbólica, diferenciar experiências no tempo e projetar ações racionalmente para enfrentar o porvir. Por isso, o homem conseguiu desenvolver o conhecimento. Ao pensar, projetar, ordenar, prever e interpretar, o homem estabeleceu com o mundo uma relação dotada de significados e, assim sendo, um conhecimento.

Guerra (2014) ressalta a singularidade do ser humano em sua capacidade de raciocinar de forma simbólica e planejar ações no tempo, o que o diferencia dos outros seres. Essa habilidade de pensar, projetar e dar sentido às suas experiências permitiu ao homem desenvolver o conhecimento. Ao longo da história, essa relação simbólica e racional com o mundo possibilitou a criação de sistemas de significados e interpretações, fundamentando o conhecimento humano em diversas áreas, como, por exemplo, a ciência. Como processo na construção científica, utiliza-se a pesquisa, e, de acordo com Lüdke e André (2022), a pesquisa em educação deve ser integrada de forma natural ao cotidiano do educador, independentemente de seu campo de atuação, tornando-se uma ferramenta constante de aperfeiçoamento e reflexão sobre sua prática. As autoras ressaltam a importância de integrar a pesquisa ao cotidiano do educador, independentemente do contexto em que ele atue, visto que, ao aproximar a investigação científica da prática educativa, a pesquisa deixa de ser uma atividade esporádica e se transforma em uma ferramenta essencial para o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico. Isso justifica a escolha do tema deste trabalho, que objetiva compreender as percepções docentes nos processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas no Sul do Brasil.

Para fundamentar esta investigação, optamos por uma abordagem qualitativa, a qual, conforme Minayo (2014), preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, proporcionando mais detalhamento sobre a investigação. Na confirmação de tal inferência, Severino (2007) aponta que a metodologia qualitativa se baseia mais em seus fundamentos epistemológicos do que em técnicas específicas, enfatizando a profundidade e a qualidade da compreensão gerada por esse tipo de pesquisa. Essa abordagem é essencial quando o objetivo é obter uma visão abrangente e detalhada dos fenômenos sociais e humanos, sendo, portanto, fundamental para estudos que buscam explorar a complexidade das interações e comportamentos humanos.

Como procedimento metodológico, utilizaremos a pesquisa bibliográfica que, segundo a ótica de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), pode ser vista como:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet,

com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

A pesquisa bibliográfica, tal como mencionada, é elaborada com base em materiais já publicados e seu principal objetivo é proporcionar ao pesquisador um contato direto com a produção intelectual e científica já existente sobre o tema investigado. No entanto, um aspecto essencial desse tipo de pesquisa é a análise crítica das fontes consultadas. O pesquisador deve avaliar cuidadosamente a veracidade dos dados, levando em consideração possíveis inconsistências, contradições ou abordagens divergentes presentes nas obras. Esse rigor na verificação das informações assegura a qualidade e confiabilidade dos resultados obtidos na pesquisa, garantindo que as conclusões sejam fundamentadas em uma base sólida de conhecimento previamente estabelecido.

Para tanto, ao utilizar esses recursos, o pesquisador não apenas amplia sua compreensão sobre o assunto, mas também identifica lacunas e contribuições relevantes para a investigação. Tal método consiste, basicamente, em uma forma de busca estruturada para selecionar de maneira ordenada e clara os conteúdos disponíveis nas bases de dados, utilizando palavras-chave e expressões específicas. Esse mapeamento bibliográfico¹⁴ é essencial devido ao grande volume de pesquisas publicadas e disponíveis digitalmente. Dessa forma, uma busca bem-organizada, com critérios definidos de inclusão e exclusão, garante a identificação de pesquisas realmente relevantes para o tema estudado, proporcionando uma visão abrangente da temática abordada.

O mapeamento bibliográfico da pesquisa foi realizado com ênfase em teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, pois essa base de dados reúne produções acadêmicas de alta relevância, sendo uma fonte confiável para identificar estudos aprofundados sobre o tema investigado, especificamente realizadas nos três estados do sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A produção de dados foi realizada a partir dos descritores:

¹⁴ Nesse sentido, cabe ressaltar que houve a opção metodológica em tratar a revisão bibliográfica, semanticamente, como “mapeamento bibliográfico”.

Figura 7 – DESCRITORES



Fonte: A autora (2024).

A pesquisa dos descritores abrange o título, as palavras-chave e o resumo das dissertações selecionadas, que são as informações acessíveis na plataforma de pesquisa CAPES. De forma imediata, os dados disponíveis incluem: autor, título do trabalho, data da defesa, nome do programa de pós-graduação, instituição de ensino, cidade, biblioteca responsável e detalhes.

A princípio, foi realizada uma análise detalhada para se escolher os descritores (palavras ou termos associados de busca) da pesquisa. As tentativas de busca apresentaram variações e fizeram-se conforme a sequência abaixo:

Figura 8 – RESULTADO - DESCRITORES

Descritores	Pesquisas encontradas
Autismo e educação infantil	03 dissertações
Acolhimento, inclusão e educação infantil	10 dissertações
Ingresso, educação infantil e inclusão	11 dissertações
Educação infantil e inclusão	124 dissertações
Ingresso e autismo	3 dissertações
Acesso, educação infantil e autismo	1 dissertação

Fonte: A autora (2024).

Para o refinamento, a análise foi direcionada aos três estados da região Sul do Brasil, com o objetivo de identificar práticas e desafios específicos relacionados à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, considerando que as abordagens pedagógicas podem variar substancialmente de acordo com a estrutura educacional e as políticas locais. Assim, uma análise regionalizada torna-se essencial para compreender as particularidades e demandas de cada contexto educacional.

Em seguida, delimitou-se o período de 2018 a 2023. A escolha desse intervalo temporal deve-se ao aumento significativo no número de matrículas de crianças com TEA na Educação Infantil, além da possibilidade de acompanhar as políticas educacionais mais recentes voltadas à inclusão. Ademais, estudos mais atuais oferecem uma análise contemporânea e contextualizada das práticas pedagógicas, proporcionando uma visão alinhada às demandas e desafios atuais da educação inclusiva.

Por fim, foram selecionadas as dissertações que mais se alinhavam à temática proposta, filtrando as pesquisas relacionadas à inclusão na Educação Infantil, resultando em um total de 14 trabalhos, dos quais 3 são do Estado do Paraná, 6 de Santa Catarina e 5 do Rio Grande do Sul.

Após a análise das 14 dissertações, foram excluídas aquelas que abordavam a inclusão de outras deficiências, permitindo que a pesquisa se concentrasse especificamente em estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista, o qual é o tema central deste trabalho.

Em uma próxima etapa, foram selecionadas as dissertações em que o público-alvo eram docentes, com o propósito de ir ao encontro do objetivo geral desta pesquisa, que é compreender as percepções docentes nos processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas no Sul do Brasil, entre os anos de 2018 a 2023. Esse processo resultou em 6 dissertações, as quais compõem o *corpora* da nossa pesquisa, conforme apresentadas no quadro abaixo:

Figura 9 – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

Título	Ano	Instituição	Estado	Referência
A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas e práticas pedagógicas	2022	UNIOESTE	PR	Soares (2022)
A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: implicações docentes	2022	UFPR	PR	Ramos (2022)
Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do Município de Lages – SC	2018	UNIPLAC	SC	Reis (2008)
Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras	2023	UNIPLAC	SC	Cardoso (2023)
A teoria do apego e suas possíveis contribuições para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil	2021	UNIPAMPA	RS	Nunes (2021)
Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil	2018	IFSRG	RS	Manetti (2018)

Fonte: Autora (2024)

Ao aplicar os filtros, percebemos que a distribuição dos estudos sobre a temática em questão ficou equilibrada entre os três Estados do Sul do Brasil, com dois trabalhos desenvolvidos em cada um: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa coincidência reflete uma atenção uniforme à temática nos três estados da região selecionada. Essas pesquisas são de extrema relevância, pois permitirão compreender as particularidades regionais e os desafios enfrentados por crianças autistas na região Sul do Brasil. Com efeito, os conhecimentos produzidos por essas pesquisas contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes; a formação de profissionais capacitados e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, adequadas à realidade local. Além disso, tais estudos fortalecem a sensibilização para o autismo na sociedade, corroborando para mitigar o preconceito e promover efetivamente a inclusão, respeitando as diversidades presentes no contexto paranaense.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Esta subseção emprega a abordagem de pesquisa descritiva, conforme delineado por Prodanov e Freitas (2013, p. 52), visando esclarecer as categorias envolvidas e o papel do pesquisador neste contexto:

Esta abordagem se aplica quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou personalidade ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

O objetivo principal desse tipo de pesquisa é identificar e detalhar as características de uma população ou fenômeno específico, ou ainda, estabelecer relações entre diferentes variáveis. Para garantir a precisão dos resultados, o pesquisador utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observações sistemáticas. Esses procedimentos ajudam a criar um retrato detalhado da realidade estudada, permitindo uma análise mais completa e confiável dos dados coletados (Prodanov; Freitas, 2013).

Os dados a serem analisados serão extraídos de seis dissertações previamente selecionadas na plataforma de pesquisa da CAPES, com o objetivo de responder à questão central da pesquisa: Quais são as percepções e desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil nas pesquisas do Sul do Brasil realizadas entre 2018 a 2023? Para responder ao problema de pesquisa, revisitamos os objetivos específicos desta investigação: identificar os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão educacional na primeira etapa da Educação Básica; compreender as dificuldades encontradas no atendimento à criança no processo de inclusão; e entender como o acolhimento da família e da criança autista ocorre na Educação Infantil. Esses objetivos guiarão a estrutura do estudo, detalhando as abordagens necessárias para alcançar o objetivo geral.

O quadro abaixo mostra quem foram os participantes das pesquisas, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. As dissertações selecionadas serão identificadas¹⁵ como: Dis. 01, Dis. 02, Dis. 03, Dis. 04, Dis. 05 e Dis. 06.

¹⁵ Forma utilizada pela autora para diferenciar as dissertações ao longo do texto.

Figura 10 – PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

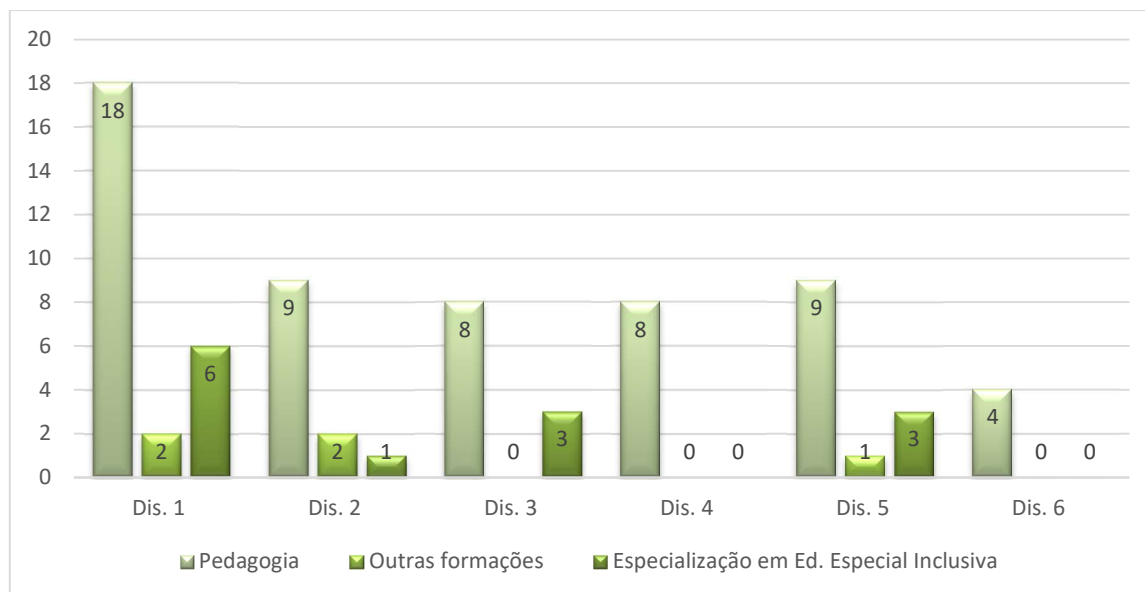
Dissertação	Participantes da pesquisa	Instrumentos utilizados
Dis. 01	20 professores	Entrevistas individuais semiestruturadas
Dis. 02	11 professores	Entrevistas semiestruturadas
Dis. 03	8 professores	Entrevistas
Dis. 04	8 professores	Entrevistas
Dis. 05	10 professores	Observação e entrevistas
Dis. 06	4 professores	Entrevistas

Fonte: Autora (2024)

Conforme o quadro apresentado, todas as pesquisas analisadas foram conduzidas com a participação de professores; algumas também envolveram a equipe gestora e as famílias; porém, para este estudo, serão consideradas exclusivamente as respostas dos docentes. O principal método de coleta de dados utilizado foi a entrevista, sendo que, em uma das pesquisas, além das entrevistas, a observação também foi aplicada como método complementar. Os profissionais participantes das pesquisas atuam na Educação Infantil e possuem ou já tiveram alunos com autismo em suas turmas.

No que se refere à formação dos participantes, o gráfico a seguir apresenta a escolaridade de nível superior e indica se possuem ou não especialização em Educação Especial Inclusiva, ou em áreas correlatas.

Gráfico 1 – FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES



Fonte: Autora (2024)

Conforme o gráfico apresentado, a maioria dos professores participantes das pesquisas possui formação em Pedagogia. No entanto, poucos profissionais contam com especialização em Educação Especial Inclusiva ou áreas afins.

Para Soares (2022), a formação docente é um processo altamente complexo, pois precisa integrar o conhecimento teórico com uma sensibilidade voltada para o aluno, reconhecendo-o como um ser em desenvolvimento, com sentimentos, necessidades e potencialidades. É essencial que o professor, além de dominar os conteúdos pedagógicos, seja capaz de enxergar o aluno em sua totalidade, promovendo um ensino que respeite e estimule o seu crescimento integral. Isto é, a formação docente, como aponta o autor, envolve muito mais do que a aquisição de conhecimento teórico; ela exige uma compreensão profunda do aluno como um ser integral, em constante desenvolvimento.

Esse processo formativo requer que o professor, além de dominar as práticas pedagógicas, tenha a sensibilidade necessária para reconhecer os sentimentos, necessidades e potencialidades dos estudantes. Essa visão reflete um compromisso com um ensino mais humanizado, que respeita e valoriza a individualidade de cada aluno, promovendo um ambiente educacional que favorece o seu crescimento em todas as dimensões – cognitiva, emocional e social.

5.3 COMPREENSÃO DAS PERCEPÇÕES DOCENTES

A seguir, trataremos especificamente das dissertações do *corpora*, que fazem parte desta pesquisa, apresentando os resultados e as percepções docentes acerca da inclusão. Conforme já explicado acima, as dissertações selecionadas serão nomeadas da seguinte forma: Dis. 01, Dis. 02 e assim por diante.

Segundo Tardif (2012), os professores, ao desempenharem suas funções e atuarem em suas profissões, desenvolvem conhecimentos específicos que são construídos a partir de sua prática diária e da compreensão de seu contexto. Esses conhecimentos emergem da experiência e são validados por ela, tornando-se parte integrante das vivências individuais e coletivas na forma de hábitos e habilidades, tanto no saber-fazer quanto no saber-ser. Esses conhecimentos podem ser denominados de saberes práticos ou experienciais.

Desta forma, as percepções docentes estão diretamente relacionadas aos saberes que os professores desenvolvem no exercício de suas funções. Ou seja, as percepções docentes podem ser entendidas como os professores interpretam e incorporam esses saberes e experiências, o que influencia diretamente suas práticas e decisões no ambiente escolar. Esses saberes práticos são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e para a adaptação das abordagens pedagógicas às necessidades dos alunos, especialmente no caso de crianças com TEA.

5.3.1 Dis. 01: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas

A Dis. 01, realizada no Estado do Paraná, trata da formação docente e, para tanto, foram entrevistados 20 professores, que atuaram com alunos TEA em cinco instituições de ensino da rede municipal de Educação Infantil da região fronteira. O objetivo geral da pesquisa era apresentar qual a percepção dos professores sobre a Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, percebe-se que os professores se sentem despreparados para a inclusão escolar, pois relatam que suas

formações iniciais não deram suporte para trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Para Silva (2020, p. 158), “[...] quanto mais aprimorada a formação, mais condições tem o profissional de reagir e transformar sua própria prática e as condições de trabalho em sua rede ou escola [...]”. O autor destaca a importância da formação contínua dos profissionais da educação, enfatizando que quanto mais qualificados forem, maiores serão suas capacidades de refletir sobre suas práticas e transformá-las. Isso também se aplica à melhoria das condições de trabalho no ambiente escolar, promovendo mudanças positivas e impactando a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos.

A maioria dos participantes afirmou que formações continuadas contribuem para melhor atuarem com crianças com TEA e que as formações devem ser ajustadas para a realidade da sala de aula, ter a relação teoria e prática. Isso porque consideram importante o conhecimento teórico, mas visualizam as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Ou seja, segundo eles, deve existir um elo entre teoria e prática.

Segundo a pesquisadora (Dis. 01), observa-se a insatisfação de alguns entrevistados no que se refere às condições de trabalho do professor. Nota-se também um despreparo tanto do professor regente como do profissional de apoio que auxilia em sala, por falta de conhecimento a respeito do Transtorno do Espectro Autista. Outro ponto destacado como importante, na opinião dos docentes, é a parceria da família com a escola.

Nesse sentido, revisita-se o pensamento de Rodrigues (2013), que destaca a presença da família no processo educacional como algo fundamental, pois ela atua como uma mediadora entre a criança e o processo de aprendizagem. Quando a família se envolve ativamente, complementa as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, fortalecendo a parceria entre ambas. Essa colaboração é vista como um fator positivo, pois cria um ambiente de apoio para a criança, contribuindo para seu desenvolvimento e sucesso escolar. Dessa forma, a interação família-escola se torna um elemento-chave para proporcionar um aprendizado mais significativo e integrado, promovendo o bem-estar e a evolução da criança.

Já de acordo com Soares (2022), é evidente que a parceria entre família e escola gera resultados positivos para o aluno. No entanto, para que essa colaboração seja eficaz, é fundamental que a escola esteja capacitada para trabalhar com as famílias de alunos com TEA, visto que, quando ambas as partes trabalham juntas, os

resultados tendem a ser mais positivos. No entanto, é essencial que a escola esteja preparada para estabelecer essa parceria, compreendendo as necessidades específicas dessas famílias e oferecendo o apoio necessário para lidar com os desafios que possam surgir no processo educacional.

A pesquisadora concluiu com esta pesquisa que a capacitação dos professores é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, pois a aprendizagem e o desenvolvimento da criança dependem da qualidade das interações a que ela é exposta. No entanto, é importante considerar também outros aspectos, como a adequação do ambiente escolar e o fornecimento de suporte e recursos para docentes e alunos. Para que isso seja possível, é indispensável que o setor público invista em políticas que promovam uma educação inclusiva para todos.

5.3.2 Dis. 02: A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: implicações à formação docente

A Dis. 02, realizada também no Estado do Paraná, tem por objetivo analisar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil, sob o viés da formação continuada. Participaram da pesquisa 11 professores, que têm ou tiveram experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Uma das perguntas indagava sobre itens que os professores consideravam necessários em um processo formativo direcionado à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, e a maioria dos participantes levantou questões relativas à formação, das quais destacamos a seguinte fala: *“infelizmente, não somos nem instruídas e nem preparadas, o que acaba dificultando até para as crianças essa inclusão. As práticas vamos fazendo como sempre fazemos”*. Esse, no entanto, não foi o único profissional a apresentar a queixa de que a falta de formação interfere no atendimento à criança autista – de acordo com as respostas da maioria, ela realmente não acontece.

A pesquisadora chama a atenção para a falta de políticas públicas voltadas para a formação de professores na Educação Infantil, e que esta é motivo de preocupação, pois está gerando nos educadores um sentimento de insegurança ao lidarem com crianças de inclusão. Como resultado, as práticas adotadas podem, em alguns casos, se mostrar inadequadas ou insuficientes.

Destacamos o posicionamento de Galter (2023, p. 17), que nos diz que:

A formação continuada fundamenta o trabalho pedagógico do professor a fim de que consiga exercer em sua prática saberes de acordo com a particularidade dos alunos da educação especial (TEA). Para tanto, o exercício de repensar sobre formação em busca da prática docente inclusiva, como ação complexa, entretanto essencial para a educação inclusiva, exige mudanças, repensar reconstrução e a reelaboração dos saberes, ressaltamos que tais movimentos precisam ser ampliados no sistema de ensino tendo em vista que o aluno com TEA apresenta um modo singular de se comportar, comunicar, se expressar, aprender e perceber o universo ao qual está inserido.

Galter (2023) nos apresenta que a formação continuada é essencial para aprimorar o trabalho pedagógico dos professores, pois permite que os educadores desenvolvam práticas que respeitem as particularidades dos alunos. No entanto, construir uma prática docente inclusiva é uma tarefa complexa, que exige reflexões, mudanças e uma constante reelaboração do conhecimento. É necessário que o sistema educacional amplie esses movimentos, considerando que alunos com TEA possuem maneiras únicas de se comportar, comunicar, aprender e compreender o mundo ao seu redor.

Para a pesquisadora (Dis. 02), os dados revelam que a inclusão está diretamente relacionada à formação dos professores, e os participantes da pesquisa apontam a falta dessa formação como um obstáculo. Eles se veem como profissionais dispostos a aprender, sem delegar a responsabilidade da criança a outros especialistas. Buscam adquirir o conhecimento necessário para trabalhar com essas crianças de forma eficaz. Observou-se, também, a carência de políticas voltadas para professores e profissionais da Educação Infantil. Nesse contexto, foi destacada a importância de implementar uma formação colaborativa, valorizando as contribuições de todos que interagem com a criança, o que pode trazer um impacto positivo nas práticas pedagógicas.

5.3.3 Dis. 03: Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do município de Lages – SC

A Dis. 03, realizada no Estado de Santa Catarina, propõe-se a analisar como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo. Para tanto, foram entrevistados 08 professores, atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil, que trabalham em sala de aula que tem crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Através da fala dos participantes da pesquisa, pudemos perceber que eles enfrentam barreiras quanto a estrutura física, formação de profissionais, insegurança e visão ainda assistencialista adotada no atendimento às crianças. As participantes relatam que, na percepção delas, apesar dos percalços, as crianças são incluídas nas salas de aula.

Na perspectiva de Batista e Mantoan (2007, p. 14):

Modificar essa prática é uma verdadeira revolução, que implica inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras (Batista; Mantoan, 2007, p. 14).

Com toda certeza, modificar a prática tradicional representa uma verdadeira transformação no campo educacional, especialmente na forma como professores e alunos compreendem e avaliam o ensino e a aprendizagem. Segundo Batista e Mantoan (2007), essa mudança desafia a ideia de que todos os alunos devem aprender da mesma forma, rompendo com a homogeneização da aprendizagem. Além disso, ela combate as características excludentes presentes nas escolas que seguem propostas pedagógicas conservadoras, promovendo uma abordagem mais inclusiva e atenta à diversidade dos estudantes.

A pesquisadora (Dis. 03) concluiu a partir das entrevistas que as profissionais procuram trabalhar dentro da perspectiva inclusiva, apesar da falta de formação. Demonstam comprometimento, porém relatam que a inclusão só poderá efetivar-se realmente quando a escola e a sociedade mudarem suas concepções em relação a ela. Além disso, precisamos de olhares mais atentos das políticas públicas no que diz respeito à estrutura física para atender as crianças de inclusão e a práticas de formação continuada em serviço.

5.3.4 Dis 04: Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: concepções de professoras

A Dis. 04 foi realizada no Estado de Santa Catarina e propõe analisar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e os desafios desse processo em Centros de Educação Infantil. A pesquisa contou com 8 sujeitos de quatro Centros de Educação Infantil, que atendem crianças autistas. Na fala das

entrevistadas, são apontados como desafios a falta de formação continuada, a insegurança em atender as crianças autistas por falta de conhecimento, estrutura da sala de aula.

O que chama a atenção, mais uma vez, é a queixa quanto à falta de formação e o despreparo. Sobre este tema, Orrú (2003, p. 11) explica que:

[...] fica-nos claro que a formação do educador não se dá de um dia para o outro. Ela é um processo contínuo e não acabado que perpetua mesmo após a sua passagem pela academia. Portanto, os conhecimentos que são construídos e internalizados durante a formação acadêmica, as práticas reflexivas, o diálogo aberto com os colegas da mesma profissão ou de outras áreas profissionais, a troca de experiências vivenciadas, o abrir-se à criatividade, às leituras e estudos complementares, a transformação consciente de si próprio e de suas ações, a sede pelo saber, a humildade para aprender com todos, o respeito pelo ser humano e o compromisso pela escolha, função e ação da profissão docente é que constituem o educador num processo generoso da vida humana, capaz de modificar-se, provocar modificações no outro, modificar o próprio ambiente e, assim, modificar as estruturas de um país.

Ou seja, a formação é um processo contínuo, que vai além da passagem pela universidade, envolve o desenvolvimento de habilidades práticas e reflexivas essenciais para responder às necessidades específicas das crianças com TEA. Porém, para que isso ocorra, o professor precisa estar disposto a aprender constantemente, buscando estratégias inclusivas e colaborando com outros profissionais para aprimorar suas práticas. Essa jornada formativa inclui a capacidade de se adaptar, inovar e compreender as experiências e desafios únicos do trabalho com crianças autistas.

Por outro lado, segundo Mantoan (2003), o argumento mais recorrente entre os professores que resistem à inclusão é a afirmação de que não possuem ou não receberam a preparação adequada para lidar com essa demanda.

Desta forma, cabe ressaltar as palavras de Skliar (2015, p. 22), que salienta:

[...] Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros. Em todo caso, toda pré-paração, toda antecipação, configura um dispositivo técnico, uma certa racionalidade, mas não funciona necessariamente como posicionamento ético na relação com os outros. Por essa mesma razão é que não se trata de uma formação que se baseie apenas em incluir a temática nos currículos formativos, mesmo quando a maioria dos países que respondem ao informe, afirma que essa é a principal política e a principal transformação educativa deles.

O que Skliar (2015) quer dizer é que a formação docente não deve se limitar apenas à inclusão de determinados temas nos currículos: a verdadeira transformação na educação exige uma abordagem mais profunda, que vá além da simples implementação de mudanças curriculares, promovendo uma atitude de abertura e acolhimento às diferenças. Ou seja, para que a inclusão aconteça, não basta só a formação, é necessário estar aberto e se dedicar a esta causa.

Os resultados, segundo a pesquisadora (Dis. 04), destacaram a importância da formação continuada, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com TEA. Os encontros proporcionaram às professoras momentos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, levando-as a perceber que sua atitude influencia diretamente o processo de inclusão desses alunos. As educadoras passaram a compreender a importância de uma postura sensível e disponível, e como essa postura pode facilitar a criação de um vínculo afetivo entre professor e aluno, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

5.3.5 Dis 05: A teoria do apego e suas possíveis contribuições para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

A Dis. 05, realizada no Estado do Rio Grande do Sul, objetiva analisar a compreensão de um grupo de professoras da Educação Infantil, referente a uma postura pedagógica baseada na sensibilidade e disponibilidade para a construção de vínculo e apego entre professor e alunos com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa contou com 10 professores de uma escola pública de Educação Infantil que atendem crianças com Transtorno do Espectro Autista. Os participantes julgam o apego, a sensibilidade e a disponibilidade do professor como facilitadores no processo da construção de vínculo entre o professor e o aluno com TEA, facilitando o processo de inclusão, e compreendem que o apego se trata de um vínculo afetivo, que transmite segurança para a criança. No que se refere ao acesso dessas crianças ao ensino formal, os participantes julgam que, infelizmente, nem todos têm acesso e, ainda que tenham, isso não garante que a criança esteja, de fato, inclusa.

Essa sensibilidade e disponibilidade do professor assemelham-se ao processo de acolhimento. Segundo Lara et al. (2024, p. 6), “o acolhimento é a base para a construção de uma relação afetiva dentro do ambiente escolar”. O que se complementa com o pensamento de Marcarini (2012), que descreve o acolhimento

como um processo de escuta sensível, durante o qual há uma troca de saberes, experiências e valores entre os envolvidos, promovendo uma transformação mútua. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre as práticas educacionais que favorecem uma inclusão verdadeira, permitindo que todos os alunos se sintam valorizados e parte ativa da comunidade escolar.

Para a pesquisadora (Dis. 05), os resultados evidenciaram a importância de uma formação continuada, especialmente no atendimento de alunos com TEA. Durante os encontros com a pesquisadora, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e reconhecer o impacto que suas atitudes têm sobre esses alunos, especialmente no processo de inclusão. Elas passaram a entender a relevância de adotar uma postura pautada na sensibilidade e na disponibilidade, além de discutir como essas atitudes podem contribuir para estabelecer um vínculo afetivo entre professor e aluno, essencial para um ambiente educativo mais inclusivo.

5.3.6 Dis 06: Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil

A Dis. 06, realizada também no Estado do Rio Grande do Sul, e que se propõe a investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas à inclusão do aluno com TEA, foi realizada com 4 professores atuantes na Educação Infantil. De acordo com a pesquisadora, os sujeitos veem a inclusão de forma positiva, porém relatam que, muitas vezes, ela não acontece, sendo definida por uma das participantes como *um sonho, uma utopia*¹⁶. Os participantes destacam não estar preparados para receber o aluno com TEA por falta de conhecimento e formação, e divergem quando relatam sobre a efetiva inclusão da criança: parte acredita que os alunos estão incluídos, já a outra, acredita que não.

Para Silva (2012, p. 233):

Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas. Mesmo algumas escolas que fazem propaganda de um ensino inclusivo pecam na hora de tornar essa prática realidade.

¹⁶ Qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade.

Discutir a inclusão revela-se um tema delicado e desafiador, sobretudo quando se deixa o campo teórico e busca concretizar essa proposta na realidade escolar. Apesar de muitas escolas promoverem uma imagem de comprometimento com a educação inclusiva, na prática, frequentemente enfrentam limitações e barreiras para efetivar essa abordagem de maneira integral, muitas vezes não conseguindo proporcionar as adaptações e apoios necessários para que todos os alunos, especialmente os autistas.

Como destaca Mantoan (2011), os professores, de modo geral, encontram grande dificuldade em compreender e aplicar os princípios da inclusão em suas turmas, em parte devido à formação que receberam tanto como estudantes quanto em sua trajetória profissional na educação. Afirmo, ainda, que “para entender a inclusão, precisamos começar por perceber a extensão do direito de todos à educação e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação”. (Mantoan, 2011, p. 10).

Desta forma, compreende-se que os professores enfrentam grandes desafios para entender e implementar os princípios da inclusão em suas salas de aula. Isso ocorre, em parte, porque sua formação nem sempre priorizou uma preparação adequada para lidar com a diversidade e as demandas da inclusão. Como resultado, muitos docentes sentem-se despreparados para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de todos os alunos, o que evidencia lacunas na formação inicial e continuada para a educação inclusiva.

Ainda, como destaca Mantoan (2011), para que a inclusão seja plenamente compreendida, é essencial reconhecer que o direito à educação deve ser garantido a todos, sem exceções. Esse princípio vai além de apenas oferecer vagas nas escolas, ele exige que o processo educativo respeite as diferentes necessidades e características dos alunos, e respeitar esse direito significa adaptar o ambiente educacional para acolher as várias possibilidades de aprendizado, garantindo que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

A pesquisadora (Dis. 06) conclui que, a partir das leituras realizadas, observou-se que alguns aspectos destacados em pesquisas recentes também foram confirmados neste estudo, como os desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão, a carência de formação adequada para professores e gestores, além da falta de conhecimento sobre os sinais e estratégias de intervenção para alunos com TEA, especialmente na Educação Infantil, quando os primeiros sintomas são mais evidentes. A autora da Dis.06 evidenciou a necessidade de um guia prático com

orientações para educadores e gestores, que foi produto final de sua pesquisa, visando também à implementação de uma formação continuada.

5.4 IMPACTOS E PONTOS RELEVANTES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pesquisas analisadas demonstram que, apesar dos avanços no debate sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, ainda há desafios significativos a serem superados.

Veiga-Neto; Lopes (2022, p. 13) afirmam que “ainda há muito a trilhar por caminhos capazes de problematizar e colocar em xeque as posturas fundamentalistas, de modo a enfraquecê-las.” Os autores destacam a importância de questionar e desafiar abordagens rígidas e conservadoras na educação, que muitas vezes são tratadas como verdades absolutas. Indicam que temos uma longa caminhada a percorrer para promover uma reflexão crítica que permita desestabilizar posturas inflexíveis, enfraquecendo visões dogmáticas que impedem a evolução das práticas educacionais. Esse processo envolve repensar práticas e ideologias que não favorecem a diversidade e a inclusão, criando, assim, oportunidades para uma educação mais aberta e transformadora, que acolha a multiplicidade de pensamentos e realidades no ambiente escolar.

Para Reis (2018), conhecer a trajetória que culminou na inclusão escolar e nas diversas abordagens relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista revela que o conceito de educação inclusiva continua sendo um grande desafio. Embora pesquisas e debates sobre a inclusão de alunos com TEA tenham se expandido ao longo do tempo, refletir sobre a educação inclusiva permanece uma tarefa desafiadora e complexa, exigindo uma análise cuidadosa das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para atender às necessidades individuais de cada criança.

Reis (2018) reforça que a legislação brasileira garante o direito de todos os cidadãos à educação, ao ensino regular e à inclusão escolar, com base em diversas leis, documentos e decretos governamentais. No entanto, apenas a existência dessas normativas não é suficiente para assegurar o acesso e a permanência efetiva dos alunos na escola. Além das leis, é necessário promover mudanças significativas no espaço escolar, reformulando os paradigmas educacionais e criando um currículo que responda às necessidades, particularidades e especificidades de todas as crianças.

Essa busca por uma educação inclusiva de qualidade nos motiva a aprofundar o conhecimento, utilizando a pesquisa como ferramenta para quebrar paradigmas e compreender as percepções e os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil, com base em estudos realizados no Sul do Brasil. A partir de uma análise detalhada das dissertações que compuseram esta pesquisa, constatamos, por meio das percepções docentes, que um dos principais desafios apontados nos três estados da região Sul do Brasil está relacionado à falta de formação continuada para os profissionais. Como estratégias para superar essas dificuldades, os estudos destacam a relevância de estabelecer um trabalho mais próximo com as famílias e de criar vínculos significativos com a criança autista, fatores que podem atuar como facilitadores nesse processo de inclusão.

Soares (2022, p. 116) ressalta que “há que se pensar nas formações continuadas, tendo em vista as lacunas deixadas pelas formações iniciais dos professores, tanto do Ensino Médio (Magistério), quanto do Ensino Superior (Pedagogia).” Pois, como se pode perceber nas pesquisas analisadas, as formações iniciais dos professores não foram suficientes para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Esse pensamento pode ser complementado por Ramos (2022, p. 104), que afirma que mesmo nos profissionais cientes da inclusão e que desenvolvem práticas que valorizam a diversidade:

(...) a insegurança se faz presente quando recebem uma criança com um laudo/diagnóstico. Como em um bloqueio coletivo, a insegurança se ergue como uma muralha e o olhar mais atento às especificidades da criança, no caso da criança com TEA, não são visualizadas. Esse fato pode ser resultante da ausência de práticas formativas que fortalecem a insegurança ao se depararem com o diagnóstico que a criança apresenta.

Insegurança que é o resultado de uma formação falha no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, que deixa os profissionais reféns de si mesmos, sempre se considerando ineficientes frente à inclusão da criança com TEA.

Ramos (2022) complementa que os diferentes pontos de vista sobre os processos de ensino e aprendizagem da criança com TEA destacam a importância da formação continuada em serviço. A atuação de professores e profissionais que trabalham com essas crianças precisa estar atenta às suas manifestações e singularidades, visando um acompanhamento mais eficaz e alinhado às suas necessidades específicas.

Para Mantoan (2011, p. 13), “a escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores”, de forma que este argumento de despreparo ou insegurança não continue sendo um impeditivo para que a inclusão realmente aconteça. Mantoan (2011, p. 79) ainda afirma:

Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais.

Mantoan (2011) destaca a urgência e a importância de uma preparação eficaz dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Ela sugere que, para realmente se preparar, os educadores devem estar abertos a acolher as diferenças entre os alunos e estar dispostos a buscar soluções inovadoras para os desafios educacionais. A preparação envolve tanto o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas quanto o reconhecimento e a valorização das diversas necessidades e características das crianças.

Mas para que isso aconteça, é importante citar Galter (2023), que afirma que é necessário reformular a formação dos professores, levando em consideração a importância da educação na construção social da diversidade, a qual representa o caminho para promover uma educação inclusiva. Galter (2023) ainda cita o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, que aborda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/96, entre outras legislações pedagógicas. Este documento ressalta que as demandas educativas especiais exigem uma série de adaptações tanto na escola quanto no currículo, destacando que a inclusão vai além da integração, pois envolve a reestruturação do sistema educacional convencional.

É importante reformular a formação de professores para que eles estejam preparados para atuar em um contexto de educação inclusiva, reconhecendo a diversidade presente nas salas de aula. Com base em documentos que apontam que atender às necessidades educacionais especiais vai além de ajustes pontuais, exige-se uma transformação estrutural nas escolas e currículos, refletindo o entendimento de que a inclusão é um processo mais profundo do que a simples integração. A inclusão requer uma mudança ampla no sistema educacional para que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, possam aprender e se desenvolver em um ambiente adequado.

Por fim, o desafio da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista ressalta a necessidade premente de uma reformulação nos processos de formação inicial e continuada dos professores. As pesquisas analisadas evidenciam que a insegurança dos docentes em lidar com crianças autistas está intrinsecamente ligada à carência de preparo específico na área de Educação Inclusiva. Nesse contexto, a formação continuada em serviço emerge como uma estratégia essencial para capacitar os profissionais a compreenderem as singularidades de cada criança e desenvolverem práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Conforme destacam Mantoan (2011) e Galter (2023), o fortalecimento desse processo formativo não apenas assegura a preparação adequada dos educadores, mas também favorece a construção de um ambiente educacional que acolha a diversidade e promova a inclusão de forma efetiva. Dessa maneira, a reestruturação do sistema educacional, pautada em legislações e diretrizes inclusivas, torna-se indispensável para concretizar a inclusão de estudantes com TEA nas salas de aula.

Embora a falta de formação seja apontada como um dos maiores desafios, os entrevistados indicam que um fator facilitador no processo é aproximar a família do ambiente escolar. Ao acolher e compreender a dinâmica familiar, a escola consegue conhecer melhor a criança, estabelecendo uma parceria de confiança mútua entre a instituição e a família.

E para se fazer um trabalho mais próximo das famílias, é necessário apropriar-se das palavras de Manetti (2018, p. 118):

Para as famílias o processo de diagnóstico não é fácil, demoram a perceber os primeiros sinais, passam por uma fase de não aceitação e peregrinação em médicos e avaliações, enquanto buscam por um diagnóstico, o qual é demorado devido a sintomas comuns a outras deficiências, prejudicando o desenvolvimento da criança.

O acolhimento a essas famílias é primordial para se estabelecer uma relação de confiança entre professor-família-escola, pois, na maioria das vezes, o diagnóstico chegará justamente nessa fase em que a criança inicia sua vida escolar. Isso torna o professor um apoio importante neste processo, porque a inclusão escolar de alunos com TEA é um grande desafio para as famílias, especialmente quando não há o suporte adequado ou quando a escola e os educadores não estão devidamente preparados. Tal cenário é ainda mais relevante na Educação Infantil, momento, para

muitas crianças, que é a primeira experiência fora do convívio familiar, com uma rotina completamente diferente da com que estão acostumadas.

Silva (2012) complementa o desafio dessas famílias, afirmando:

Ser pai de uma criança ou adolescente com autismo não é uma tarefa fácil, sem dúvida. Esse exercício diário requer muito mais zelo, paciência, persistência, fiscalização, disciplina, criatividade e aumento da estrutura familiar, com participação ativa de todos diretamente envolvidos. (Silva, 2012, p.95).

Silva (2012) destaca os desafios enfrentados pelos pais de crianças ou adolescentes com autismo. O autor salienta que a responsabilidade de cuidar de uma criança com essa condição e educá-la exige mais do que o habitual, demandando uma série de habilidades e qualidades, como paciência, disciplina e persistência, enfatizando que o apoio conjunto entre escola e família é fundamental para lidar com as particularidades do autismo e, quando isso acontece, a criança só tem a ganhar.

O acolhimento do professor deve ser cuidadosamente planejado para que a escola se torne uma extensão do ambiente familiar da criança. Vale destacar que a escola não substitui a família, mas é essencial que exista uma relação de cumplicidade entre ambas.

Capelatto (2009) ressalta que a escola já tem a compreensão de que sua relação com a família é indispensável, assim como a família percebe que precisa da escola. É fundamental que a família mantenha uma comunicação eficaz com a escola, especialmente com a professora, observando atentamente sua criança e informando à Unidade as principais necessidades dela.

O acolhimento deve ocorrer de forma abrangente, desde a entrada da escola até a sala de aula, envolvendo também o momento da matrícula, quando as famílias devem ser recebidas de maneira acolhedora. Esse processo precisa permear todas as instâncias da unidade educacional, independentemente da função exercida por cada profissional, uma vez que todos compartilham a responsabilidade de promover um ambiente receptivo. O acolhimento é considerado um elemento central para viabilizar uma inclusão efetiva na Educação Infantil.

Dando continuidade a essa discussão, destaca-se que, no processo de inclusão, a criação de vínculo com a criança autista é importantíssima para a adaptação e o bem-estar escolar. Bowlby (1989) afirma que os seres humanos possuem uma predisposição natural para desenvolverem comportamentos

cooperativos em sociedade, sendo esse desenvolvimento diretamente influenciado pela forma como são tratados. Com base nessa teoria, é evidente que o modo como o professor lida com o aluno exerce grande impacto no processo de inclusão da criança com TEA, influenciando diretamente seu desenvolvimento social e educacional.

Nesse sentido, o comportamento do professor tem impacto direto no desenvolvimento social da criança, uma vez que, segundo Bowlby (1989), relações afetuosas e seguras promovem a confiança e a capacidade de interação social. Isso é muito importante no contexto da educação inclusiva para crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios para formar vínculos e compreender regras sociais. Se o professor oferece um ambiente acolhedor, com sensibilidade às necessidades emocionais e sociais da criança, é mais provável que ela se sinta segura para explorar, aprender e desenvolver comportamentos cooperativos.

Ainda sob a ótica de Bowlby (1989), a criança necessita de uma base segura, que lhe dê confiança para interagir no ambiente novo em que está sendo inserida. Diante dessa proposição, há possibilidades de o professor ser essa base segura, oferecendo suporte e orientação, a partir da qual o aluno possa explorar os ambientes. Segundo o autor, essa base segura é tipicamente fornecida por figuras de apego primário, como os pais, que oferecem suporte emocional e segurança para que a criança se sinta encorajada a explorar o mundo ao seu redor. No ambiente escolar, essa função pode ser desempenhada pelo professor, que, ao estabelecer um vínculo de confiança e fornecer suporte emocional, pode tornar essa base segura, especialmente para crianças em processo de adaptação, como no caso daquelas com TEA.

Alinhando essa teoria à prática educacional, o professor tem o potencial de desempenhar um papel de suma importância no processo de inclusão ao criar um ambiente acolhedor e estável. Ao agir como essa base segura, o professor oferece à criança com TEA o suporte necessário para que ela explore e interaja com o ambiente escolar, superando os desafios inerentes à adaptação e interação social. O professor, ao garantir que a criança se sente emocionalmente segura, facilita o desenvolvimento da autonomia e da confiança, aspectos fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento social.

Para Vygotski (1997), não há relação sem aproximação. Torna-se, portanto, essencial que o professor se aproxime do aluno, uma vez que a aprendizagem ocorre

em um processo relacional, por meio da interação com o outro. No que diz respeito ao apego, este se desenvolve a partir de uma relação de proximidade, cujo objetivo é a manutenção desse vínculo ou o acesso à figura de referência. Dessa forma, à luz das teorias de Vygotski (1997) e Bowlby (1989), a proximidade entre professor e aluno é fundamental tanto para a construção de um vínculo de apego quanto para o processo de aprendizagem e inclusão.

Em suma, com uma formação adequada, por meio da qual o professor esteja preparado e disponível para promover uma inclusão genuína, utilizando métodos comprovados e eficazes e estabelecendo uma relação de confiança com a família, é possível proporcionar à criança autista uma experiência de ingresso na Educação Infantil que seja acolhedora e respeitosa. A criação de um vínculo sólido entre professor, aluno e família é essencial para garantir que a criança receba o suporte necessário para seu desenvolvimento, tanto acadêmico quanto social, promovendo seu crescimento e autonomia. Dessa forma, a escola se torna um espaço onde a inclusão não é apenas uma diretriz, mas uma prática que realmente contribui para a formação integral da criança autista, auxiliando em sua trajetória escolar e preparando-a para os desafios futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada nesta pesquisa foi o ingresso da criança Autista na Educação Infantil. Para fundamentar o estudo, utilizamos documentos como a legislação nacional e estadual, além de bibliografias relacionadas ao tema. O principal objetivo desta pesquisa foi compreender as percepções docentes nos processos de ingresso da criança autista na Educação Infantil por meio de pesquisas realizadas no Sul do Brasil. Para alcançar esse objetivo, foram selecionadas seis dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as quais formaram o *corpora* da pesquisa.

Na primeira sessão desta dissertação, dedicamo-nos a conhecer a trajetória da Educação Infantil, com a intenção de compreender o contexto histórico desta como primeira etapa da Educação Básica, desde o assistencialismo à obrigatoriedade. Esse estudo teve como base autores como Ariès (1981), Santos (2018), Fochi (2018, 2022) e Alves (2011), como também a Constituição (1988) e a LDB (1996). O percurso do estudo levou a entender as concepções que marcaram a Educação Infantil no Brasil e o quanto essa trajetória foi árdua e morosa, pois a criança era vista como um adulto em miniatura, em um primeiro momento. Após muitos estudos, a exemplo das teorias do desenvolvimento infantil, houve a percepção de que a criança demandava cuidados, afeto e atenção. Assim, em razão do cristianismo e da forma como as famílias passam a ser organizadas, as relações fraternas tornaram os laços afetivos voltados para a criança. Outro marco nesse processo é o ingresso significativo da mulher no mercado de trabalho em meados do século XX, o que impactou diretamente nas concepções de infância e no cuidado dispensado às crianças, havendo a necessidade de se repensar o destino que seria dado aos filhos de operários. Logo, aos poucos, foram surgindo instituições formais, as quais tinham um cunho apenas assistencialista, porém o acesso não era para todos.

Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como dever do Estado e direito das crianças, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que as reconhece como sujeitos de direitos. Foi apenas com a LDB de 1996, entretanto, que a Educação Infantil foi regulamentada como primeira etapa da Educação Básica, consolidando-se para além do caráter assistencialista e visando também o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças. Esses aspectos foram posteriormente garantidos pelas diretrizes educacionais e, mais

recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura os direitos de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

No que diz respeito à inclusão, com ênfase no autismo, houve um aprofundamento cuidadoso dos estudos sobre o tema, essencial para podermos tratar dessa questão tão atual e relevante para a prática educativa. Este estudo permitiu analisar as legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, percorrendo o trajeto da exclusão até a inclusão, destacando como cada fase contribuiu para sensibilizar a sociedade. A inclusão representa o ápice de um processo contínuo e colaborativo, consolidado por diversas ações em prol dos direitos humanos, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca, emitida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994), o Artigo 59 da LDB (1996), a Lei 12.764/2012, que regulamenta o Autismo, e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Esse percurso jurídico e social revela o compromisso em promover uma educação acessível e de qualidade, indispensável para o desenvolvimento integral da criança com deficiência. Além da legislação em questão, autores como Mantoan (2003, 2022), Cunha (2020, 2022, 2023), Silva (2012), Oliveira (2023), entre outros, trazem relevantes discussões acerca da inclusão e do autismo.

Os conhecimentos gerados pelos movimentos citados acima devem ser incorporados na rotina diária da unidade escolar, acolhendo de forma sensível todas as crianças que ingressam na Educação Infantil, independentemente de suas condições. O acolhimento nessa etapa é essencial não apenas para que a criança se sinta segura, valorizada e estabeleça vínculos, mas também para que a família desenvolva confiança ao deixar seu filho sob os cuidados da escola. São ações aparentemente simples, mas que oferecem tranquilidade e apoio emocional aos pais, especialmente nesse primeiro contato com a vida escolar.

Considerando que é nessa fase que emergem questões comportamentais possivelmente associadas ao Transtorno do Espectro Autista, muitas vezes despercebidas pelos pais ou familiares, o acolhimento e a observação criteriosa do professor tornam-se indispensáveis. Neste caso, a atuação atenta do educador permite atender cada criança em sua especificidade, além de orientar a família a buscar avaliação médica especializada, oferecendo à criança a possibilidade de receber intervenções e estimulação precoce adequadas às suas necessidades. Esses

cuidados são essenciais, pois podem gerar avanços significativos nas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas das crianças com autismo.

Quanto à formação continuada, essa é uma aliada essencial para o sucesso do processo inclusivo, que, embora recorrente nas salas de aula, ainda desperta insegurança entre os professores, pois muitos atribuem à falta de capacitação as dificuldades de implementar a inclusão de forma eficaz. Embora essa não seja a única responsável por esses desafios, ela é o fundamento da prática pedagógica, conferindo conhecimento e segurança ao docente para que possa refletir sobre sua prática e adaptá-la continuamente. Dessa forma, a formação continuada permite que o professor construa e reelabore saberes, tendo propriedade para fazer adaptações curriculares necessárias, utilizando-se de intervenções adequadas, atendendo de maneira precisa e fundamentada às necessidades específicas da criança autista.

Com base nesse estudo, fica evidente que a inclusão da criança com TEA ocorre em sala regular, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no entanto ainda é possível perceber muitas lacunas neste processo. De acordo com as investigações realizadas em estudos da região no Sul do Brasil, constata-se, a partir das percepções docentes, que a falta de formação e/ou formação continuada é o maior problema enfrentado nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, pelos profissionais que atuam com crianças Autistas. Geralmente, na formação inicial, estudam-se disciplinas como Educação Especial ou Educação Inclusiva, porém esses temas são abordados de forma superficial e teórica, sem um aprofundamento nas particularidades das deficiências. Compreende-se que a formação necessária para uma prática inclusiva, que contemple a inclusão escolar dentro da perspectiva da educação inclusiva e que realmente promova a igualdade de oportunidades, ainda apresenta muitas lacunas, demandando desde uma base inicial até uma formação continuada sólida e consistente.

Ademais, foi possível perceber uma grande dedicação dos profissionais, uma vez que, além dessas percepções, trazem valiosas contribuições para o ingresso da criança Autista na Educação Infantil, como: fazer um trabalho de aproximação da família, com acolhimento e atenção, e construir uma relação de vínculo e apego com a criança. Isso porque, a partir de um acolhimento sensível e empático com as crianças e suas famílias, cria-se um vínculo afetivo entre professor e aluno, estabelecido por meio de uma relação necessária, que oferece à criança uma sensação de segurança. Esse vínculo é fundamental para que o aluno com TEA possa

explorar o ambiente de forma mais tranquila e se engajar nas interações com os demais. Da mesma forma, a família se sente segura e confiante nesse momento de primeiro contato com a vida escolar.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de implementar políticas públicas que assegurem uma formação inicial e continuada adequada para os professores, de modo a fortalecer sua confiança e capacidade de promover a inclusão efetiva de crianças autistas. Torna-se indispensável uma compreensão abrangente da diversidade, com vistas a superar os desafios existentes e fomentar a inclusão social e educacional de todos, especialmente nas etapas iniciais de ingresso e inclusão na primeira etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**. Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P.; FLAKSMAN, D. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et. al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: http://portal.mec.gov/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

BONVECHIO, S. A. **Políticas Públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro Autista na Educação Infantil no Município de Colombo** - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BOWBLY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL, 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 06 nov. 2023.

BRASIL, 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL, 2018. **Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 20 jan. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Ministério da Educação – INEP. Brasília-DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27 fev. 2024.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Ministério da Educação, Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 abr. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional, nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 13 mai. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 mai. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. I, 1998. 101 p.

CAPELATTO, I. R. **Diálogos sobre a afetividade.** 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

CARDOSO, F. F. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: concepções de professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2023.

CARVALHO, R. C. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Editora Mediação, 3ª ed. Porto Alegre, 2009.

CASTANHA, J. **Autismo e Educação no Brasil:** Histórias, Política e Inclusão. Editora Jornal de Beltrão: Francisco Beltrão, 2016.

CDC - CENTRO DE PREVENÇÃO E CONTROLE DE DOENÇAS. Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA. In.: **Biossegurança em Laboratórios Biomédicos e de Microbiologia.** 4ª edição. Washington. EUA. 1999. Tradução: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. Brasília, DF. 2023.

COLL, C. PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Psicologia da educação escolar. Vol. 1. Artmed Editora, 2018.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – 5. ed., texto revisado – Porto Alegre: Artmed, 2023.

FERRARI, L. P.; WORMSBECKER, L. R. M.; WEHMUTH, M. (Org.). **Entendendo o Autismo**: Guia Prático para Familiares e Profissionais da Área. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora & Projetos Culturais, 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

FOCHI, P. **Documento orientador da Educação Infantil para a Rede Municipal de Lajeado**. Prefeitura Municipal de Lajeado, Secretaria da Educação – Lajeado: Editora Univates, 2022.

FOCHI, Paulo; CRUZ, Silvia H. V. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano 16, n. 55, p.9-11, abril-junho, 2018.

FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem**: abordagem neuropsicopedagógica. 5. ed. - Lisboa: Âncora, 2014.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALTER, E. C. M. **A formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

GARCIA, E. C.; PETARNELLA, L. Escola Multifacetada: um novo conceito. REU **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v.36, n.2, p. 97 – 104, set. 2010.

GROSSI, E. P. **Acolhimento Institucional**: Uma Abordagem Psicossocial. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 out. 2024.

JESUS, A. P. **Cuidar e educar na educação infantil**: um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas. TCC (Monografia - Licenciatura Plena em Pedagogia) - Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra, Serra, 2015.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARA, D. K. *et al.* Acolhimento infantil na inclusão escolar: uma análise na educação infantil entre educadoras, processos e alunos. **Revista Caderno Pedagógico – Studies** Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.6, p. 01-26. 2024.

LEON, V. C. **Práticas baseadas em experiência para a aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2016.

LIBERALESSO, P. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. 1. ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em 12 abr. 2024.

LÓ, J. E. D. **Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes**. p. 119-134. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187>. Acesso em: 27 fev. 2024.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U.; 2ª edição, 2022.

MANETTI, I. A. W. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Sul-Rio Grandense, Pelotas, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1ed., 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. 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. 1 CD.

MARCARINI, C. V. **As primeiras experiências das crianças na educação infantil**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2012.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6.ed. São Paulo: AMA - Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KqF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTE, F. R. F. SANTOS, I.B. (Coord). **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SSEP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%203.pdf>. Acesso em 25 out. 2023.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira infância**: espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim, RS: Fapes, 2012.

NUNES, C. **A Educação como Direito e a Pedagogia Humanizadora: algumas aproximações teóricas e outras viáveis práticas sociais e pedagógicas emancipatórias**. Revista de Educação da Faculdade Unina, 2020, vol.1, nº01.

NUNES, S. G. S. **A teoria do apego e suas possíveis contribuições para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pampa. Jaguarão 2021.

OLIVEIRA, M. **O Papai é Neuro**: notas de ferrões e doçuras. 1 ed. – Ed. Do Autor: Ipatininga, 2023.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O currículo na Educação Infantil**: O que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 1-14, 15 mar. 2003.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 387p.

PRADO, I. M. et al. **A importância do rigor metodológico**. Arquivos em Odontologia, Belo Horizonte, 58: e00, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, A. K. M. de O. **A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: implicações à formação docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Paraná. Paranaguá, 2022.

REIS, R. B. **Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do município de Lages (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação. Lages, 2018.

RIBEIRO, C. PEREIRA, E. Z. Estimulação Precoce em crianças com TEA: Principais benefícios. **Repertório Universitário da Ânima**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/18304>. Acesso em 25 abr. 2024.

RODRIGUES, G. N. **A formação e autonomia docente: desafios a inclusão na educação infantil**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luis, Maranhão, 2013.

SANINI, C. BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora**. Estudos de Psicologia, 20(3), julho a setembro de 2015, 173-183. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 mai. 2024.

SANTOS, A. M.T. **Autismo: desafios na alfabetização e no convívio escolar**. 36p. Trabalho de conclusão de curso (Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/55419/Downloads/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/55419/Downloads/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no%20(5).pdf). Acesso em 25 out. 2023.

SANTOS, S. V. S. **Currículo da Educação Infantil – Considerações a partir das experiências das crianças**. Scielo - Educação em Revista - Belo Horizonte|v.34|e188125|2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xchDQ9dsNn6DzRzBsgr3wmP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 mai. 2024.

SASSAKI, R. K. Paradigma da Inclusão e suas implicações educacionais. Revista Fórum. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em 23 out. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. B. B. *et al.* **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, E. E. da. **Formação contínua na Educação Infantil Brasileira: estratégias de desenvolvimento para professores crianças.** 2020, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2020.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro do Autismo: Manual de orientação.** Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento – São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped. Desenvolvimento - 21775b-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em 04 nov. 2024.

SOUZA, A. **Uma Educação Infantil de qualidade é direito de todas as crianças.** Revista Lunetas. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/educacao-infantil-de-qualidade/>. Acesso em 01 dez. 2024.

TANI, O. **A linguagem invisível das crianças.** São José dos Campos, SP: Ofício das Palavras, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, T. Inclusão escolar de alunos com autismo. **Revista Esporte e inclusão.** 2017. Disponível em: <https://www.esporteeinclusao.com.br/autismo-infantil/inclusao-escolar-de-alunos-com-autismo/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

UBUNGATA, R. P. Educação Inclusiva na prática. TEA na educação infantil: inclusão e afetividade na prática docente. **Revista Diversa.** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/tea-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 01 mai. 2024.

VALLE, L. de L. D. **Fundamentos da Educação Infantil.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade.** Educação & Sociedade, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.