

DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM “TEA” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Anekelly Roberta de Souza Ferreira¹

Joana Darc Francisca Dias²

Rosália Azevedo da Silva³

Márcia Lúcia de Mélo⁴

RESUMO: O estudo investigou os principais desafios enfrentados por docentes da educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no município de primavera, pernambuco. Adotou-se abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com entrevistas semiestruturadas a duas professoras da rede municipal e análise de conteúdo segundo bardin. Os resultados indicam entraves recorrentes relacionados à escassez de recursos pedagógicos, lacunas de formação específica, dificuldades de comunicação e interação social, além do impacto de mudanças de rotina sobre a participação das crianças. Evidenciam-se estratégias pedagógicas centradas na flexibilização do planejamento, uso de recursos visuais e lúdicos, rotinas estruturadas, comunicação clara e colaboração com a família e com o aee. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de condições institucionais, formação continuada e corresponsabilização entre escola, família e equipe multiprofissional, com práticas sensíveis às singularidades de cada aluno. Recomenda-se ampliar amostra e aprofundar investigações sobre percursos formativos e dispositivos pedagógicos voltados à educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Prática docente. Formação continuada. 7263

ABSTRACT: This study investigated the main challenges faced by early childhood teachers in including children with Autism Spectrum Disorder in Primavera, Pernambuco. A qualitative, exploratory approach was adopted, using semi-structured interviews with two municipal teachers and content analysis based on Bardin. Findings point to recurrent barriers related to scarcity of pedagogical resources, gaps in specific training, communication and social interaction difficulties, and the effects of routine changes on children's participation. The data highlight pedagogical strategies focused on flexible planning, visual and play-based supports, structured routines, clear communication, and collaboration with families and specialized educational services. It is concluded that effective inclusion depends on institutional conditions, ongoing teacher education, and shared responsibility among school, family, and multiprofessional teams, with practices responsive to each child's singularities. Future research should expand sample size and deepen investigations into teacher training pathways and pedagogical devices for Early Childhood Education.

Palavras-chave Early Childhood Education. School inclusion. Autism Spectrum Disorder. Teaching practice. Continuing education.

¹Discente no curso de pedagogia, Faculdade da Escada- FAESC. Professora no colégio: Colégio São José – Município de Ribeirão, PE. Escola Municipal Doutor Caetano Monteiro - Município de Ribeirão, PE.

²Discente no curso de Pedagogia, Faculdade da Escada- FAESC.

³Discente no curso de pedagogia, Faculdade da Escada- FAESC.

⁴Orientadora: Professora da Faculdade da Escada- FAESC. Mestre em Educação pela UFAL.

I INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Inclusiva no Brasil revela um movimento longo e marcado por mudanças significativas no modo como a escola comprehende e acolhe seus estudantes. O país passou de práticas de exclusão extrema para modelos que hoje buscam assegurar igualdade e equidade no acesso ao ensino. Ao falar em inclusão, não se trata apenas de garantir a presença física do aluno, mas de reconhecer a diversidade que compõe a vida escolar e aprender com as diferenças que atravessam o contexto social, físico, intelectual e religioso das crianças.

Para Steinbeck (1999), a educação inclusiva se caracteriza pela prática de incluir todos os alunos, independentemente de seus talentos, deficiência, origens socioeconômicas ou culturais, em salas de aula que ofereçam suporte para atender as suas necessidades de forma adequada.

Ressalta-se, que a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca em 1994, entre outros movimentos mundiais, trouxeram novas perspectivas para as pessoas com deficiência, garantindo uma assistência voltada para suas necessidades. Em 2008 Políticas de Educação Especial foi fundamentada em uma política pública voltada à inclusão escolar, passando a consolidar o movimento histórico brasileiro garantindo a oportunidade do direito ao ensino especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, reafirma que as pessoas com deficiência têm o direito de exercer plenamente suas liberdades, o que inclui o acesso à educação em todas as etapas da escolarização. No contexto da Educação Infantil, isso implica organizar práticas pedagógicas coerentes, cuidadosas e ajustadas às necessidades específicas das crianças, garantindo recursos e condições que favoreçam sua participação.

Quando se considera o aluno com Transtorno do Espectro Autista, a escola se torna um espaço essencial para que a criança desenvolva aspectos sociais, cognitivos e emocionais desde a primeira infância. A inclusão, nesse caso, ultrapassa a simples presença na turma; envolve criar oportunidades reais para que cada criança avance em suas habilidades e vivencie um ambiente que lhe ofereça segurança, acolhimento e possibilidades de interação.

Os desafios atuais da inclusão refletem a necessidade de oferecer uma educação de qualidade que alcance todos os estudantes, sem discriminações e sem barreiras que comprometam seu desenvolvimento. Embora as crianças com TEA tenham direito assegurado à escolarização, práticas de estigmatização ainda surgem no cotidiano das instituições e interferem na convivência entre os alunos. Diante desse cenário, torna-se pertinente perguntar quais dificuldades os professores da Educação Infantil enfrentam para incluir, de fato, crianças

com TEA em suas práticas. Portanto, diante do exposto surge a seguinte questão: quais são os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil em suas práticas para a inclusão de criança com TEA?

Para essa questão, destaca-se a hipótese é que possivelmente, os docentes da Educação Infantil enfrentam desafios em suas práticas para inserção de alunos com TEA, tais como: a ausência de formação voltada à educação inclusiva, a falta de um diagnóstico precoce das crianças, a falta de recursos didáticos, as turmas lotadas e estrutura física do espaço escolar não adaptada de forma arquitetônica, terminam contribuindo para que o processo de inclusão não aconteça de maneira correta. Neste sentido, deixa de ser educação inclusiva e passa a ser excludente.

Para essa pesquisa, temos o objetivo geral da pesquisa é investigar os principais desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil em suas práticas para a inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Primavera (PE). Para tal, tem-se como objetivos específicos: verificar a visão dos docentes da Educação Infantil acerca da importância da adoção de estratégias para promover a inclusão de alunos com TEA, identificar os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil para a inserção de crianças com TEA e, analisar as práticas adotadas na Educação Infantil e sua relevância para inclusão de crianças com TEA.

A escolha do tema surgiu durante a elaboração de um trabalho na disciplina de Educação Especial do curso de Pedagogia da Faculdade da Escada, no qual diferentes transtornos foram discutidos, entre eles o Transtorno do Espectro Autista. A autora, que já atua na Educação Infantil e convive diariamente com crianças diagnosticadas com TEA, percebeu que, mesmo com o apoio de uma cuidadora, persistem dificuldades no acompanhamento das atividades escolares, muitas delas relacionadas à falta de preparo prático e teórico para atender às demandas específicas desse grupo.

Diante dessa vivência, torna-se evidente a necessidade de um olhar mais atento às singularidades das crianças com TEA, especialmente porque enfrentam barreiras nas interações sociais e na comunicação verbal e não verbal. A ausência de estratégias pedagógicas ajustadas às suas necessidades acaba limitando sua participação e seu desenvolvimento no ambiente escolar. Por isso, a construção de uma parceria consistente entre professores, equipe pedagógica e família é essencial para ampliar as possibilidades de aprendizagem e garantir um ambiente mais acolhedor e estimulante.

Além disso, as legislações direcionadas à inclusão foram criadas justamente para combater práticas discriminatórias e assegurar que as pessoas com deficiência tenham seus direitos respeitados. Nesse sentido, o estudo se justifica pela intenção de promover reflexões sobre o TEA, contribuir para a diminuição de estigmas e reforçar que cada criança tem condições de participar ativamente da vida escolar, demonstrando suas capacidades e fortalecendo seu papel na comunidade educativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve trajetória da Educação Especial no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil percorre um caminho de exclusão à inclusão, refletindo mudanças históricas, sociais e educacionais significativas. Nos primórdios da civilização, especialmente na Grécia Antiga, crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonadas em montanhas ou hospitais, ficando à mercê da própria sorte, resultando frequentemente em morte. Essa prática era baseada na crença de que tais crianças não atendiam aos requisitos de perfeição valorizados pela sociedade da época. Durante a Idade Média, apesar da continuidade de práticas de exclusão e eliminação, o surgimento do cristianismo proporcionou uma nova visão: as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como "filhos de Deus", e o abandono passou a ser interpretado como um ato contrário aos ensinamentos religiosos (Stainback; Stainback, 1999).

7266

Apesar de algumas mudanças pontuais ao longo da história, ainda persistiam visões que oscilavam entre a compaixão e o desprezo, o que levava muitas pessoas com deficiência a serem tratadas como incapazes ou inúteis. Não era incomum que fossem submetidas a práticas de exorcismo, enclausuramento ou outras intervenções marcadas por forte caráter supersticioso. Apenas a partir do século XVI alguns pensadores, como Celso e Cardano, passaram a relacionar certas deficiências a causas médicas, abrindo espaço para explicações menos místicas. Já no século XIX, Jean Marc Itard tornou-se figura central ao trabalhar com Victor, o chamado menino selvagem de Aveyron, mostrando que o desenvolvimento dessas crianças poderia ser favorecido quando lhes eram oferecidas intervenções adequadas.

No contexto brasileiro, as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência surgiram apenas no século XIX, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854), hoje Instituto Benjamin Constant, e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857. Durante boa parte do século XX, o atendimento educacional a

estudantes com deficiência ocorreu majoritariamente em instituições filantrópicas ou escolas especiais, muitas vezes reforçando a segregação escolar (Mantoan, 2003).

Foi somente nas décadas de 1970 e 1980 que o paradigma da integração começou a ganhar força, impulsionado tanto pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência quanto pelas discussões internacionais sobre os direitos humanos. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao assegurar a igualdade de direitos e prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Na década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994), adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reforçou o direito de todas as crianças à educação inclusiva. No Brasil, tal princípio foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que determinou que o ensino deveria se adaptar às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão (Brasil, 1996).

No século XXI, políticas públicas como o Decreto nº 6.571/2008, que regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, consolidaram a inclusão escolar como um direito inalienável. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar exige não apenas a presença física do aluno na escola regular, mas também a promoção de práticas pedagógicas acessíveis, respeitando as singularidades de cada estudante.

Sassaki (1997) complementa ao afirmar que a inclusão não é apenas uma questão de acesso físico, mas envolve mudanças estruturais e atitudinais que permitam a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência na vida escolar. Essa transformação requer formação continuada de professores, acessibilidade arquitetônica, curricular e comunicacional, bem como o combate ao preconceito e à discriminação (Santos; Almeida, 2017).

Assim, a trajetória da Educação Especial no Brasil evidencia uma lenta, porém constante, transição de modelos excludentes para uma educação inclusiva que valoriza a diversidade e reconhece o potencial de aprendizagem de todos os alunos.

2.2 Uma breve reflexão sobre o TEA

O Transtorno do Espectro Autista é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta ainda nos primeiros anos de vida e acompanha o indivíduo ao longo do tempo, interferindo sobretudo na maneira como se comunica e interage socialmente (OMS, 1993). A compreensão sobre o autismo, entretanto, não permaneceu estática.

Os sistemas diagnósticos passaram por sucessivas revisões, e essas mudanças refletem transformações históricas no modo como a área da saúde interpreta o transtorno e reconhece a diversidade de perfis presentes no espectro.

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o transtorno foi classificado como um distúrbio de desenvolvimento. Já no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 1995, o autismo foi realocado do Eixo II, que incluía condições com prognóstico pobre, para o Eixo I, destinado a transtornos clínicos mais episódicos e transitórios.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista envolve dificuldades contínuas na comunicação e na interação social, que aparecem em diferentes situações do cotidiano. Também fazem parte do quadro comportamentos repetitivos e interesses bastante específicos. O diagnóstico leva em conta a diversidade de características que o transtorno pode assumir, o que explica a divisão em três níveis de suporte. Esses níveis, descritos pela APA e discutidos por Bosa (2015), procuram indicar o quanto cada pessoa necessita de apoio para lidar com as demandas sociais e adaptativas.

Tákeda (2015) destaca que o autismo de alto funcionamento inclui sintomas relacionados a atrasos ou dificuldades em competências linguísticas que impactam o desenvolvimento social e a participação em atividades lúdicas, diferentemente das crianças neurotípicas, que utilizam a imaginação de maneira mais espontânea. É importante enfatizar, contudo, que possuir um quociente intelectual (QI) abaixo da média não necessariamente indica uma deficiência intelectual grave. Muitas vezes, a criança pode apresentar dificuldades de comunicação e socialização que, na verdade, decorrem da falta de recursos adequados ou da ausência de práticas inclusivas na escola, especialmente no início do processo escolar.

7268

Além disso, pesquisas apontam que o TEA é diagnosticado com maior frequência em meninos do que em meninas, numa proporção de aproximadamente quatro para um, embora estudos recentes indiquem que as manifestações nas meninas podem ser subdiagnosticadas devido a diferenças nos padrões de comportamento (Amaral; Cheung, 2019).

Os estudos sobre o TEA costumam reunir suas manifestações em dois núcleos de análise. Um deles diz respeito às dificuldades na comunicação e na convivência social. O outro envolve comportamentos repetitivos, interesses muito específicos e modos particulares de responder ao ambiente. Em alguns casos, a criança participa das atividades da escola de maneira aparentemente tranquila e demonstra boa desenvoltura verbal. Essa combinação pode levar

professores e familiares a supor que não há comprometimento significativo, o que acaba mascarando necessidades que só se revelam em situações mais complexas (APA, 2013; Brasil, 2017).

Outro ponto recorrente na literatura é a importância das intervenções que começam cedo e contam com diferentes profissionais. Quando o acompanhamento respeita as características de cada criança, há maior chance de desenvolvimento das habilidades essenciais para o cotidiano. Nesse cenário, a escola ocupa um lugar decisivo, pois é nela que muitos sinais aparecem e onde podem ser construídas práticas sensíveis às necessidades do estudante, favorecendo sua aprendizagem e sua participação em diferentes experiências (Ferraioli; Harris, 2011).

2.3 Desafios para inserção de crianças com TEA na Educação Infantil

No cenário educacional brasileiro, permanece o desafio de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação que acolha suas diferenças e lhes permita aprender com dignidade. Quando se fala das crianças com Transtorno do Espectro Autista, esse compromisso exige mais do que a simples matrícula na escola comum. A inclusão depende de iniciativas que toquem o cotidiano pedagógico, como ajustes no currículo, disponibilidade de materiais adequados e investimento contínuo na formação dos professores, aspectos amplamente discutidos por Mantoan (2003) e reafirmados em documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2015).

7269

Infelizmente, muitos ainda acreditam que o simples ato de inclusão física em sala de aula seja suficiente. No entanto, proporcionar uma educação inclusiva requer a oferta de salas de recursos multifuncionais, estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares que respeitem as necessidades individuais, considerando que cada criança com autismo apresenta características únicas e variados padrões de comportamento (Carvalho, 2004). Além disso, é fundamental que a escola mantenha um diálogo constante com as famílias, construindo uma parceria que fortaleça o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Santos; Almeida, 2017).

Brite e Brites (2019) ressaltam que, no contexto do autismo, um bom professor é aquele que reconhece que pode aprender com seus alunos e está disposto a buscar novos conhecimentos. Mesmo diante das dificuldades, ele se compromete a estudar, ler, assistir a vídeos especializados, realizar cursos e, sobretudo, aprender com a prática diária, que envolve sucessos, fracassos, improvisações e, ao final do dia, a sensação de dever cumprido.

A formação dos docentes, tanto no início da carreira quanto ao longo dela, segue sendo um ponto frágil quando se trata de educação inclusiva. Muitos professores chegam à sala de aula sem ter estudado, de forma sistemática, práticas voltadas ao atendimento de crianças com TEA, o que limita a segurança para planejar intervenções e dificulta a criação de experiências de aprendizagem que realmente atendam às necessidades desses estudantes, questão já destacada por Mantoan (2003) e retomada por Brite e Brites (2019).

Outro aspecto que atravessa a rotina escolar é a presença de barreiras relacionadas a atitudes e concepções. Preconceitos antigos, expectativas reduzidas e interpretações equivocadas sobre o autismo ainda influenciam a forma como as crianças são recebidas e compreendidas. Sasaki (1997) lembra que a inclusão não depende apenas de mudanças materiais: requer transformações culturais que façam da diversidade um valor e não um obstáculo.

Por isso, enfrentar os desafios ligados ao TEA na Educação Infantil implica envolver toda a comunidade escolar em um movimento contínuo de revisão de práticas e formas de organização. A consolidação de uma inclusão efetiva depende de políticas públicas que garantam condições de trabalho e, sobretudo, de uma postura coletiva que reconheça as singularidades de cada criança e sustente ambientes que favoreçam seu desenvolvimento.

7270

4.4 Docência na Educação inclusiva e o atendimento ao aluno com TEA

O trabalho docente ocupa lugar decisivo na construção de práticas inclusivas, sobretudo quando envolve crianças com TEA na Educação Infantil. A rotina em sala de aula exige muito mais do que domínio de conteúdos: implica observar cada criança, interpretar modos distintos de interação e ajustar intervenções para que o cotidiano escolar se torne compreensível e acolhedor. Esse movimento não acontece isoladamente, pois depende da articulação constante com a equipe pedagógica e com as famílias, que trazem informações essenciais para orientar escolhas e organizar o ambiente de aprendizagem.

Mantoan (2003) recorda que a inclusão não se consolida por meio de fórmulas prontas. Ela se desenvolve na medida em que o professor reconhece que todos os alunos têm potencialidades e que essas potencialidades só emergem quando existe espaço para flexibilizar propostas, revisar o currículo e avaliar continuamente a própria prática. A autora chama atenção para a necessidade de manter uma postura ética diante da diversidade, entendendo que o percurso de cada criança é diferente e deve ser respeitado.

Nóvoa (1995) acrescenta que o desenvolvimento profissional do professor não se limita à aquisição de técnicas. Ele envolve a capacidade de investigar a própria ação pedagógica, interpretar o que ocorre no cotidiano da sala e aprender com essas experiências. Esse processo se fortalece quando há diálogo entre colegas e quando a escola se organiza de modo colaborativo, permitindo o compartilhamento de saberes e dúvidas.

Carvalho (2004) destaca que muitos dos entraves à inclusão permanecem porque se sustentam em atitudes e visões tradicionais sobre deficiência e aprendizagem. Barreiras físicas podem ser ajustadas, e materiais podem ser adquiridos, mas transformar concepções equivocadas exige tempo e disposição para rever práticas consolidadas. A autora ressalta que enxergar as diferenças como possibilidade e não como problema amplia as oportunidades educativas e favorece uma escola mais aberta às singularidades das crianças com TEA.

Libâneo (2006) complementa que o papel do professor na educação inclusiva exige competências específicas, tais como a capacidade de planejamento flexível, sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes e habilidades para utilizar recursos didáticos diversificados. Além disso, é fundamental que o docente participe de programas de formação continuada que o preparem para enfrentar os desafios da prática inclusiva.

Stainback e Stainback (1999) destacam ainda que a prática docente inclusiva não deve ser encarada como uma tarefa solitária. Ela pressupõe o trabalho em equipe, a troca de experiências entre os professores e o apoio de outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e pedagogos. Essa abordagem colaborativa favorece a construção de soluções criativas e eficazes para atender à diversidade presente nas salas de aula.

No contexto específico do TEA, Brites e Brites (2019) ressaltam que o bom professor é aquele que reconhece suas limitações iniciais, mas se dispõe a aprender com os próprios alunos, com as famílias e com as formações disponíveis, valorizando tanto o conhecimento teórico quanto as experiências práticas do cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste estudo assume o formato de um trabalho de campo com orientação qualitativa e caráter exploratório. Gil (2019) observa que esse tipo de investigação é útil quando se deseja aproximar-se de um tema ainda pouco delimitado, permitindo esclarecer o problema e levantar possíveis direções para analisá-lo. A perspectiva qualitativa, conforme discutido por Minayo (2001), favorece a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências, bem como das relações e dinâmicas presentes no contexto estudado.

Esse enfoque privilegia a escuta, a subjetividade e a leitura interpretativa realizada pelo pesquisador.

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal localizada na cidade de Primavera, Pernambuco. O local foi escolhido por ser a unidade em que a pesquisadora mantém vínculo profissional e por apresentar, em seu quadro, turmas da Educação Infantil com presença de crianças com TEA, o que favorece a coleta de dados com base na realidade cotidiana da inclusão escolar.

A escola atende cerca de 152 alunos, em dois turnos, da Educação Infantil ao 5º ano, e dispõe de 9 salas de aula, sala de AEE, sala de professores, secretaria, pátio, cantina, refeitório em reforma, 3 banheiros, quadra de areia, parquinho e dispensa. O corpo docente é formado por 15 professores, com apoio de 7 profissionais do AEE, além de equipe gestora composta por gestor, adjunto, secretária, assessora, analista e coordenadora. A manutenção conta com 2 zeladoras, 1 porteiro, 2 vigias e 4 merendeiras.

A pesquisa contou com duas docentes da Educação Infantil, identificadas como P1 e P2, ambas com experiência direta com alunos com TEA. A amostra reduzida foi intencional para garantir profundidade analítica, em consonância com a abordagem qualitativa. P1 é pedagoga com pós-graduações em Psicopedagogia Clínica e Inclusiva e em Educação Especial e Inclusiva, com 10 anos de atuação na Educação Infantil. P2 é pedagoga com pós-graduação em Psicopedagogia, com 23 anos de experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

7272

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal procedimento de coleta de dados, realizadas com duas professoras da Educação Infantil. As conversas foram gravadas por meio de aplicativo e posteriormente transcritas para possibilitar a análise detalhada do material. Triviños (2008) observa que esse tipo de entrevista, ao articular perguntas orientadoras com liberdade de expressão, favorece a exploração de temas relevantes sem engessar o discurso das participantes. Esse formato permitiu reunir relatos sobre a inclusão de crianças com TEA, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas e aspectos da formação docente que ainda demandam atenção.

Após a realização das entrevistas, os dados foram tabulados e organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permite identificar categorias temáticas emergentes a partir dos discursos dos sujeitos, favorecendo a interpretação dos significados atribuídos às experiências vividas e relatadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentam-se os quadros com as respostas das professoras P₁ e P₂ ao questionário aplicado, os quais sintetizam suas percepções sobre os desafios, estratégias, dificuldades, apoios e propostas relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Quadro 1 – Desafios para inclusão de crianças com TEA

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil para incluir crianças com TEA em sala de aula?	<p>Professora P₁: O principal é a falta de recurso. Portanto, há uma falta de carência de materiais pedagógicos. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com as necessidades específicas do aluno com TEA. É preciso criar um ambiente com rotina, comunicação para ajudar a criança a entender a ordem das atividades.</p> <p>Professora P₂: Os maiores desafios enfrentados são a falta de conhecimento sobre o autismo, a dificuldade na comunicação, questões paradigmáticas, limitação da interação social e dificuldade em entender regras de convivência.</p>

Fonte: Elaborado pelas das autoras, 2025

7273

As respostas das professoras revelam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados à falta de preparo docente e à escassez de recursos pedagógicos adequados. Essa constatação converge com Mantoan (2003), que aponta que a efetivação da inclusão depende da oferta de condições estruturais e formativas que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A ausência de materiais adaptados e de formação continuada, mencionada por P₁, evidencia a distância entre as políticas inclusivas e a prática cotidiana, conforme ressalta Carvalho (2004), ao afirmar que a inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno na escola, mas pela criação de ambientes acessíveis e de estratégias pedagógicas que respeitem suas singularidades. Além disso, Sassaki (1997) complementa que a inclusão plena exige a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, o que implica um esforço coletivo da instituição escolar para transformar o ambiente educacional em um espaço realmente inclusivo.

A fala de P₂ reforça que as dificuldades comunicativas e sociais das crianças com TEA, somadas à falta de conhecimento sobre o transtorno, tornam o trabalho docente ainda mais

desafiador. Nesse sentido, Brites e Brites (2019) defendem que o professor inclusivo deve reconhecer suas limitações e buscar constante atualização, adotando uma postura investigativa e aberta ao aprendizado com os próprios alunos e suas famílias.

Nóvoa (1995) também destaca que o desenvolvimento profissional docente vai além da técnica, exigindo reflexão crítica sobre a prática e colaboração entre pares e especialistas. Assim, as percepções das professoras confirmam que o principal entrave para a inclusão não está apenas na falta de recursos materiais, mas na necessidade de formação e apoio institucional que permitam ao educador compreender o TEA e atuar de forma mais segura e sensível às necessidades individuais de cada criança.

Posteriormente, questionou-se sobre as estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula:

Quadro 2: Estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem e a participação das crianças com TEA

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Que estratégias pedagógicas você costuma adotar ou considera importantes para favorecer a aprendizagem e a participação das crianças com TEA?	Professora P1: Primeiro é o uso de técnica, conhecimento e utilizar estratégias educacionais que promovem a aprendizagem ativa de cada criança. Professora P2: Estratégias pedagógicas que envolvam o aluno de forma prazerosa e lúdica, com uso de rotinas estruturadas, recursos lúdicos e visuais, adaptação ao ambiente escolar, comunicação clara e direta, pausas e momentos de regulação, além da colaboração com a família.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

7274

As professoras chamam atenção para a importância de diversificar as práticas pedagógicas, de modo que cada criança possa participar e aprender dentro do seu próprio ritmo. Mantoan (2003) lembra que a inclusão depende justamente dessa abertura para ajustar estratégias e reconhecer diferentes formas de aprender. Quando P2 menciona o uso de materiais lúdicos e recursos visuais, retoma a ideia discutida por Carvalho (2004), que aponta a necessidade de modificar métodos e propostas curriculares para tornar a aprendizagem mais clara e acessível aos estudantes com TEA.

A menção à colaboração com a família e à organização de rotinas estruturadas revela uma compreensão alinhada à perspectiva de Stainback e Stainback (1999), que enfatizam o trabalho conjunto entre escola, professores e comunidade como base da inclusão. Para Libâneo (2006), esse planejamento cooperativo é essencial para responder às demandas específicas dos estudantes, transformando o ambiente escolar em um espaço acolhedor e significativo.

A seguir, apresentam-se as respostas referentes às dificuldades enfrentadas pelas professoras em sua prática cotidiana com crianças com TEA, evidenciando os principais entraves observados no processo de ensino e inclusão escolar.

Quadro 3: Dificuldades na prática diária ao trabalhar com crianças com TEA

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Quais dificuldades você encontra na prática diária ao trabalhar com crianças com TEA?	<p>Professora P1: A interação social, as mudanças de rotina e a dificuldade de compreender a linguagem e os desafios, como iniciar e manter diálogo ou pedir ajuda.</p> <p>Professora P2: As dificuldades encontradas no dia a dia incluem desafios na comunicação, nos comportamentos, na interação social e na disponibilidade de recursos pedagógicos.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

As dificuldades relatadas evidenciam aspectos já discutidos por Bosa (2015), ao apontar que o TEA envolve desafios relacionados à comunicação, à interação social e à compreensão das rotinas. As limitações citadas por ambas as docentes também refletem o que Mantoan (2003) destaca como barreiras pedagógicas e estruturais ainda presentes nas escolas, que dificultam o desenvolvimento de práticas realmente inclusivas. A falta de recursos mencionada por P2 reforça a necessidade de políticas institucionais que garantam condições adequadas de trabalho e formação para o professor atuar de forma efetiva.

Além disso, Carvalho (2004) afirma que a inclusão só é possível quando a escola reconhece as especificidades de cada aluno e adapta seus métodos e espaços de ensino. Nesse mesmo sentido, Sassaki (1997) defende que a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais é indispensável para a participação plena dos estudantes com deficiência. Assim, as falas das professoras demonstram que, apesar dos esforços pedagógicos, ainda persistem desafios que exigem maior investimento em formação, recursos e sensibilização da comunidade escolar.

7275

O próximo quadro reúne as percepções das professoras sobre o apoio recebido da escola, da família e de outros profissionais, destacando a importância da atuação conjunta para o fortalecimento do processo inclusivo.

Quadro 4: apoio recebido da escola, da família e de outros profissionais no processo de inclusão

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Como você avalia o apoio recebido da escola, da família e de outros profissionais no processo de inclusão?	<p>Professora P1: O apoio escolar é muito importante, pois promove atividades de vida diária, especialmente no atendimento e suporte da escola. A participação ativa da família é essencial.</p> <p>Professora P2: O apoio que recebo da escola, da família e de outros profissionais é essencial. Trabalhamos em conjunto para promover o bem-estar do aluno, a autoestima e a aprendizagem, fundamentais para o processo de inclusão.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

As respostas evidenciam que a inclusão depende de um movimento conjunto, no qual escola, família e profissionais de diferentes áreas precisam atuar de forma alinhada. Esse entendimento dialoga com Stainback e Stainback (1999), que relacionam a inclusão ao trabalho compartilhado, sustentado por ações que envolvem todos os que participam da vida escolar da criança. Mantoan (2003) segue na mesma direção ao afirmar que o professor não viabiliza a inclusão sozinho; ela se fortalece quando a prática docente se articula a uma rede de apoio comprometida e reflexiva.

A presença ativa da família, mencionada pelas professoras, aproxima-se do que Libâneo (2006) descreve como corresponsabilidade educativa, na qual o vínculo entre escola e responsáveis contribui para o desenvolvimento da criança. Sassaki (1997) também destaca que mudanças estruturais só ganham efetividade quando acompanhadas de atitudes acolhedoras e sensíveis por parte da instituição. Nesse sentido, a cooperação entre educadores, famílias e equipe de apoio emerge como um componente decisivo para que as crianças com TEA tenham experiências escolares mais positivas e integradas.

No Quadro 5, são apresentadas as propostas das professoras sobre possíveis ações e melhorias para tornar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil mais efetivo e humanizado.

7276

Quadro 5: respostas das professoras a quinta pergunta

PERGUNTAS	RESPOSTAS
O que poderia ser feito para melhorar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?	<p>Professora P1: A inclusão é o ato de garantir a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, o respeito, o valor e a igualdade de oportunidades na sociedade.</p> <p>Professora P2: Conhecer os pontos de interesse da criança e se aproximar com empatia do seu mundo. Investir em formações continuadas, flexibilização de métodos, incentivo à empatia entre os colegas, adaptação do ambiente e apoio individualizado, com planos e atividades específicas para cada aluno.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Percebe-se que as sugestões apresentadas focam em uma compreensão ampla do conceito de inclusão, entendida não apenas como presença física na escola, mas como garantia de respeito, valorização e oportunidades iguais.

Mantoan (2003) e Sassaki (1997) reforçam que a verdadeira inclusão requer mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas que assegurem a participação ativa de todos os alunos, reconhecendo a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A fala de P1 reflete essa perspectiva ética e social da inclusão, alinhando-se à ideia de uma escola democrática

e acolhedora.

A resposta de P2 amplia essa visão ao destacar a importância da empatia, da formação continuada e da adaptação de métodos, princípios defendidos por Libâneo (2006) e Nóvoa (1995), que consideram a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional docente como pilares para a qualidade da educação inclusiva.

Brites e Brites (2019) também enfatizam que compreender o aluno em sua singularidade é essencial para promover aprendizagens significativas e fortalecer vínculos afetivos. Dessa forma, as propostas apresentadas reforçam que o aprimoramento da inclusão passa por investimento na formação docente, flexibilização pedagógica e fortalecimento das relações humanas na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os pontos identificados, destacam-se a escassez de materiais pedagógicos adequados, as limitações na formação docente voltada ao TEA e as dificuldades que as crianças apresentam na comunicação e na interação social. As respostas também evidenciam que as professoras reconhecem o valor de estratégias ajustadas às necessidades de cada aluno e da atuação conjunta entre professores, famílias e profissionais de apoio. Além disso, reforçam a importância de espaços organizados e sensíveis às particularidades das crianças, de modo a favorecer sua participação e aprendizagem.

Os resultados obtidos confirmam que a efetivação da inclusão depende de um conjunto de fatores interligados, entre eles a formação continuada dos educadores, o investimento em recursos didáticos adequados e o fortalecimento da parceria entre escola e família. As falas das docentes mostraram sensibilidade quanto à importância de práticas pedagógicas flexíveis e humanizadas, em consonância com as reflexões apresentadas pelos autores da fundamentação teórica.

Diante disso, este trabalho reafirma que a inclusão não se limita à matrícula do aluno com TEA na escola regular, mas exige compromisso ético, político e pedagógico voltado à valorização da diversidade. Recomenda-se, para futuras pesquisas, a ampliação da amostra e o aprofundamento de estudos voltados à formação docente e às estratégias pedagógicas específicas, a fim de contribuir para a consolidação de práticas inclusivas cada vez mais significativas e transformadoras na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, David G.; CHEUNG, Chelsea. Autism spectrum disorders. *Translational Pediatrics*, v. 8, n. 1, p. 13-24, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988a. BRASIL. MEC. Declaração de Salamanca. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações pedagógicas para a educação infantil inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2017. 7278

BRITE, J. F.; BRITES, R. A. O mundo do autismo: compreendendo comportamentos e potencializando habilidades. Curitiba: Juruá, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: a escola e o direito à diferença. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERRAIOLI, Suzannah J.; HARRIS, Sandra L. Early intensive behavioral intervention: Outcomes for children with autism and their parents. *Research in Developmental Disabilities*, v. 32, n. 2, p. 475-490, 2011.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Estatística Internacional

de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). Genebra: OMS, 1993.

SANTOS, Cristiane Sousa.; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. ISSN: 1519-9029.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TÁKEDA, Tânia Akemi. Transtorno do espectro autista: conceitos e estratégias de intervenção. São Paulo: Memnon, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.