

INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Carmo Araújo Santos de Oliveira¹

RESUMO: Este trabalho investigou a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco na reflexão e análise das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento desses alunos. O objetivo geral deste estudo foi compreender a contribuição das práticas pedagógicas para a inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para atender de forma satisfatória ao objetivo geral, apresento como objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista; Analisar a contribuição das práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento das crianças com TEA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas a uma professora regente e uma profissional de apoio atuantes em uma turma da Educação Infantil com presença de alunos autistas. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), o que permitiu identificar categorias temáticas centrais. Os resultados do estudo indicam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil ainda enfrenta barreiras significativas, sobretudo de ordem burocrática e estrutural. Em contrapartida, foram identificadas práticas pedagógicas eficazes, fundamentadas na ludicidade, no uso de recursos visuais, na adaptação das atividades aos perfis sensoriais e na valorização da autonomia e da afetividade. Conclui-se que a atuação comprometida e sensível dos profissionais da educação constitui elemento central para a efetivação da inclusão, ainda que persistam limitações institucionais que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: This study investigated the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, focusing on the reflection and analysis of pedagogical practices aimed at the development of these students. The general objective of the study was to understand the contribution of pedagogical practices to the inclusion and development of children with ASD in Early Childhood Education. To effectively achieve this goal, the specific objectives were: to identify the pedagogical practices used by Early Childhood Education teachers with children diagnosed with ASD; and to analyze the contribution of inclusive pedagogical practices to the development of these children. The research adopted a qualitative, exploratory approach, grounded in bibliographic review, document analysis, and semistructured interviews conducted with a classroom teacher and a support professional working in an Early Childhood Education class with autistic students. Data analysis was based on Content Analysis, according to Bardin (2011), which allowed the identification of central thematic categories. The results indicate that the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education still faces significant challenges, especially bureaucratic and structural barriers. On the other hand, effective pedagogical practices were identified, based on playfulness, the use of visual aids, the adaptation of activities to children's sensory profiles, and the appreciation of autonomy and affectivity. It is concluded that the committed and sensitive actions of education professionals play a central role in the implementation of inclusion, even though institutional limitations continue to hinder the consolidation of truly inclusive pedagogical practices.

Keywords: Autism. Inclusion. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

¹ Estudante : graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Núcleo de Formação Docente do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

I. INTRODUÇÃO

A escolha deste tema está entrelaçada à minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, com ênfase nas vivências proporcionadas pelas disciplinas de Estágio em Educação Infantil e Educação Especial. Essas experiências ampliaram minha percepção sobre a educação e despertaram um interesse mais profundo pela educação infantil. Além disso, minha escolha também se fundamenta na experiência prática ao trabalhar com um aluno com Transtorno do Espectro Autista, ocasião em que pude observar de perto os desafios enfrentados pelos docentes bem como suas práticas pedagógicas durante o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, especialmente na educação infantil.

Nesse contexto, acredito que é de extrema relevância compreender, de forma mais aprofundada, como se desenvolve a prática pedagógica voltada para crianças com autismo nessa etapa educacional. Com isso, é válido ressaltar que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil é um tema de extrema relevância, que demanda o envolvimento dos educadores, gestores, familiares e da sociedade como um todo. Dessa forma, este estudo se justifica socialmente, considerando a necessidade de ampliar as informações sobre como ocorre a inclusão de alunos com autismo no contexto da educação infantil. Assim, a relevância da pesquisa reside na análise e compreensão dos processos inclusivos que promovem o desenvolvimento dos alunos com TEA dentro do contexto escolar de educação infantil. Além disso, considero que o estudo possui relevância acadêmica, uma vez que explora um tema pouco difundido no meio acadêmico: Práticas pedagógicas e desenvolvimento de crianças com autismo na educação infantil em conjunto. A partir do estado da arte realizado na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) dentro dos anos de 2019 a 2022 no GT15, observa-se que as discussões que articulam o diálogo entre prática pedagógicas na educação infantil e alunos com autismo apresenta um número reduzido de produções acadêmicas, tendo em vista que dentro desses três anos, cataloguei apenas dois artigos.

A primeira produção encontrada, se aproxima da discussão proposta neste artigo, “ “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: Experiências de professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças com autismo ” , escrito por Rosado e Campos.. (2021) que tem o intuito de analisar algumas experiências narradas pelas docentes acerca da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil a partir de entrevista semiestruturada como procedimento para compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade social que experimentam.

A segunda produção detém o tema “ A formação de educadores como espaço de reflexão sobre as concepções que fundamentam o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas comuns”, realizada por Monteiro e Freitas (2021) que tem o objetivo de identificar concepções que têm fundamentado o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo nas escolas comuns e de analisar o processo de reflexão de educadores a respeito dessas concepções.

Em 2023, o número de matrículas de alunos considerados público-alvo da Educação Especial - pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades ou superdotação - chegou a 1,8 milhão, representando um crescimento de 55% em comparação a 2013. No caso específico dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), também houve um aumento expressivo, com mais de 200 mil novas matrículas registradas somente no último ano. Em 2022, havia 429.521 alunos matriculados, e em 2023 esse número subiu cerca de 32,5%. (INEP, 2023).

Nesse contexto, e considerando o crescente aumento no número de alunos com TEA nas escolas públicas, é fundamental reconhecer que os desafios para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva também têm se intensificado. Nesse sentido, o professor desempenha um papel central na elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento desses alunos, sendo essencial que esteja aberto a repensar e adaptar constantemente suas metodologias de ensino para atender às demandas específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista . Seguindo essa temática, Leal e Lustosa (2018), discutem o protagonismo do professor nesse processo, ressaltando a importância de desenvolver novas habilidades para que consigam ser capacitados a atuar nesse contexto.

Dessa forma, observa-se que a criança com Transtorno do Espectro Autista requer a busca constante, por parte dos profissionais da educação, por diferentes estratégias que facilitem sua aprendizagem e desenvolvimento. É fundamental que, na educação infantil, essas crianças tenham acesso a todas as experiências que essa etapa pode proporcionar, como o brincar, a interação com os pares e a participação em atividades lúdicas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenham um papel essencial, pois contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua socialização, autonomia e aprendizagem dentro de um ambiente inclusivo e acolhedor. Sendo assim, para esse estudo, parto da questão - problema: De que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil têm favorecido o desenvolvimento e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar?

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil exige não apenas o cumprimento da legislação, mas principalmente a construção de práticas pedagógicas intencionais e coerentes com as necessidades desse público, é imprescindível compreender como os professores têm planejado e adaptado suas metodologias. A presença de alunos com TEA em turmas regulares não deve ser vista apenas como um desafio, mas como uma oportunidade para ressignificar o fazer pedagógico, promovendo uma educação mais humana, equitativa e significativa.

A educação infantil, por sua natureza, deve proporcionar experiências de aprendizagem baseadas na ludicidade, na socialização e na construção de vínculos afetivos. Quando se trata de crianças com autismo, essas dimensões se tornam ainda mais relevantes, uma vez que favorecem o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da autonomia. No entanto, é fundamental destacar que tais práticas precisam ser cuidadosamente planejadas, considerando as especificidades de cada aluno e articulando-se com o apoio de profissionais especializados, como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e profissionais de apoio escolar.

Como justificativa profissional, ressalta-se a importância de compreender como os professores da educação infantil têm construído suas estratégias pedagógicas diante do crescente número de crianças com autismo nas redes de ensino, sobretudo nas públicas. Nesse contexto, para a discussão do tema, elenco como objetivo geral: Compreender a contribuição das práticas pedagógicas para a inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para atender de forma satisfatória ao objetivo geral, apresento como objetivos específicos: Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista; Analisar a contribuição das práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento das crianças com TEA.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1Autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento. A palavra “autismo” tem origem no grego autós, que significa “por si mesmo”, fazendo referência ao comportamento voltado para o próprio eu. Segundo Silva et al. (2012), o TEA é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida. A autora descreve, de forma detalhada, as especificidades que envolvem ser uma criança com autismo, ressaltando a importância de compreender suas formas particulares de pensar, agir e se relacionar com o mundo.

O termo autismo foi inicialmente explorado nos estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner, considerado um dos pioneiros na compreensão do transtorno. Em suas observações clínicas, Kanner descreveu crianças que apresentavam comportamentos atípicos relacionados à comunicação, ao contato social e à repetição de ações. Tais comportamentos fugiam dos padrões esperados para o desenvolvimento infantil e chamaram atenção pela escassa ou inexistente busca por relações sociais comuns.

De acordo com o DSM-IV, o TEA se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (apud Camargo e Bosa, 2009, p.67). Essas características podem se manifestar com intensidades variadas, o que reforça o uso do termo "espectro", considerando que cada pessoa apresenta um conjunto singular de habilidades e limitações. Compreender a pessoa com TEA implica mais do que apenas reconhecer os sintomas clínicos é necessário compreender o modo como ela vê, sente e se conecta com o mundo.

Vale ressaltar que nem todas as crianças autistas apresentam os mesmos comportamentos. O espectro autista abrange uma ampla gama de manifestações, desde indivíduos com habilidades funcionais elevadas até aqueles que necessitam de suporte contínuo para atividades básicas do cotidiano. Os primeiros sinais do TEA podem ser identificados ainda nos primeiros anos de vida. Um dos indícios mais precoces é a ausência ou a alteração no contato visual, como a dificuldade de estabelecer o olhar direto (“olho no olho”), que pode ser percebida antes mesmo do primeiro ano de idade. Outros comportamentos típicos incluem atraso na linguagem verbal, baixo interesse por brincadeiras simbólicas, resistência ao contato físico, além de dificuldades em compartilhar atenção e experiências com outras pessoas. Segundo Silva et al. (2012, p. 6), o TEA caracteriza-se por “um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento”, sendo que, entre essas áreas, a interação social costuma ser a mais comprometida. Essa dificuldade em estabelecer vínculos e interações espontâneas torna-se um dos principais desafios tanto para as famílias quanto para os profissionais da educação e da saúde.

2.2 Contextualização da Educação Infantil Inclusiva

Historicamente, o sistema educacional brasileiro esteve pautado em práticas segregadoras e excludentes. Crianças com deficiência ou necessidades específicas de apoio educacional eram, muitas vezes, vistas como inaptas para a aprendizagem formal, sendo excluídas do ambiente escolar. Essa exclusão era sustentada por uma concepção equivocada de

que tais indivíduos eram ineducáveis, resultando em um modelo de ensino voltado para a homogeneidade e para a negação das diferenças .

Somente ao longo do século XX começaram a surgir iniciativas voltadas à inserção desses estudantes no ambiente escolar. No entanto, essa inserção se deu por meio de modelos integrativos, que ainda mantinham os alunos com deficiência em salas ou turmas separadas, com propostas pedagógicas paralelas, muitas vezes desarticuladas do currículo regular. Nessa configuração, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento continuavam limitados, sem efetiva participação no cotidiano escolar (BRASIL, 2017)..

Foi a partir da década de 1990, impulsionada por tratados internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que o conceito de educação inclusiva passou a ganhar força no Brasil. Os posicionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007) corroboram com o que foi proposto pela Declaração que defendem a importância de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade nesse sentido.

Segundo a Declaração de Salamanca que traz a concepção de inclusão no seu sentido amplo;

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

Dessa forma, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na Educação Infantil, implica um processo que visa à socialização, ao desenvolvimento de habilidades e à valorização das suas particularidades. É fundamental que todos os envolvidos escola, família e sociedade estejam comprometidos com a promoção de um ambiente de respeito, compreensão e oportunidades reais de aprendizagem.

Nesse sentido, para que a inclusão seja efetiva, é necessário tratar a criança com TEA de forma natural e respeitosa, compreendendo sua forma singular de se comunicar, interagir e aprender. Isso implica também garantir atendimentos complementares nas áreas em que houver necessidade de apoio. Nesse sentido, Lemos (2014) ressalta a importância de observar os contextos sociais e interativos em que essas crianças estão inseridas, destacando a influência da mediação do adulto e da participação dos colegas no processo educativo, segundo o autor é de fundamental importância analisar as interações sociais nos contextos escolares,

verificando a participação das crianças autistas e considerando a mediação das professoras e das demais crianças. Compreender que os comportamentos das crianças com espectro autista podem ser influenciados considerando os contextos interativos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança é fundamental no desenvolvimento de estudos nesta área.

2.3 Práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento de alunos com TEA

Antes de abordar as contribuições das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista, é essencial compreender o que se entende por prática pedagógica no contexto educacional. O conceito de prática pedagógica está intrinsecamente ligado ao ato educativo, configurando-se como uma ação intencional, consciente e participativa, que se desenvolve no espaço da escola a partir da relação entre sujeitos, saberes e contextos.

Segundo Franco (2008), a prática pedagógica deve ser compreendida como práxis, ou seja, como uma ação que vai além da execução de atividades rotineiras. Trata-se de uma ação crítica e reflexiva, que se constrói na dinâmica da sala de aula, marcada por múltiplas dimensões sociais, culturais, históricas e políticas que atravessam o cotidiano escolar. Desse modo, compreende-se que a prática pedagógica não se limita às decisões individuais do docente, mas é influenciada por um conjunto de elementos coletivos e culturais que compõem o espaço escolar. Ela envolve escolhas didáticas, metodológicas e éticas que refletem as intenções educativas e os compromissos com o desenvolvimento integral dos estudantes, sobretudo no contexto da educação inclusiva.

Na perspectiva da inclusão, diversas metodologias e instrumentos têm sido desenvolvidos para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora muitas dessas abordagens não tenham sido criadas inicialmente para o contexto da escola regular, sua utilização tem se mostrado eficaz na promoção de um ambiente mais acessível, favorecendo a participação das crianças com TEA em atividades escolares cotidianas.

Entre as estratégias pedagógicas mais conhecidas, destacam-se os métodos ABA (Análise do Comportamento Aplicada), PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) e TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação). Essas abordagens buscam desenvolver habilidades sociais,

comunicativas e cognitivas, além de promover maior autonomia e adaptação da criança ao ambiente escolar.

O método ABA, por exemplo, tem como base a modificação de comportamentos inadequados por meio do reforço positivo de comportamentos socialmente apropriados. Segundo Silva (2012, p. 104) isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada.

No contexto da Educação Infantil, os professores podem empregar recursos visuais, como o uso de figuras e imagens, para favorecer a compreensão e a comunicação com a criança com TEA. Essas estratégias contribuem não apenas para a assimilação de conteúdos, mas também para o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno. A participação ativa da criança com TEA nas rotinas escolares é igualmente fundamental, envolvê-la em tarefas simples como distribuir materiais aos colegas ou organizar a sala pode fortalecer sua autoestima, desenvolver habilidades sociais e ampliar suas interações com os demais alunos. Nesse sentido, destaca-se que é válido inserir a criança com TEA nas atividades de rotina, bem como em todas as atividades programadas. No entanto, sem dispensar as adaptações” (SILVA et al., 2012, p. 81).

Além disso, o envolvimento da turma também é essencial para garantir que a criança com autismo se sinta acolhida. Cabe ao professor orientar os demais alunos a respeitarem e colaborarem com o colega com TEA, promovendo assim um ambiente inclusivo e empático. Portanto, é essencial que o professor da Educação Infantil esteja atento às necessidades específicas de cada criança, adaptando suas práticas pedagógicas de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem significativo, seguro e inclusivo. O desenvolvimento de crianças com TEA passa, necessariamente, por estratégias que respeitem seu ritmo, incentivem sua participação e favoreçam sua interação com o grupo e com os conteúdos escolares.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa classifica-se como exploratória, seguindo a definição de Minayo (1994), que considera essa etapa como o momento de elaboração do projeto e definição de todos os procedimentos necessários para iniciar o trabalho de campo. Desse modo, entende-se que a fase de campo representa uma das principais etapas do estudo, pois permite ao pesquisador estabelecer contato direto com os participantes da pesquisa.

Neste trabalho, optou-se em trazer a abordagem de pesquisa qualitativa em educação, que segundo Minayo (1994) caracteriza-se como uma forma de aproximação com a prática e com o campo de atuação do profissional docente. Para a autora, observar a prática pedagógica sob uma perspectiva reflexiva permite compreender com maior profundidade o papel social do educador, suas estratégias, desafios e contribuições no contexto da inclusão escolar. Assim, ao investigar as práticas pedagógicas direcionadas ao público com TEA, pretende-se reconhecer as estratégias, dificuldades e potencialidades do processo inclusivo vivenciado pelos docentes da rede pública.

Nosso lócus de pesquisa foi realizado no CMEI Edileuza Ribeiro, localizado em Agrestina/PE. A escolha dessa instituição decorreu de minha experiência prévia de estágio na creche, além de seu reconhecimento como uma instituição de porte e referência no município, o que a tornou adequada para esta pesquisa. Conforme destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 188), “o interesse pela pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”, Partindo dessa premissa e considerando a relevância do CMEI para a comunidade local, é fundamental analisar como as práticas institucionais impactam o processo de inclusão no ambiente escolar.

Contextualizando o nosso campo de pesquisa, a seguir, descreveremos como algumas características da escola . O local de pesquisa possui mais de 264 crianças entre 2 e 5 anos, provenientes tanto de bairros próximos quanto de áreas mais afastadas, com deslocamento realizado por transporte público. A maioria dos responsáveis trabalha na região onde a creche está localizada, o que valoriza a continuidade do vínculo entre família e escola. Dentre esses estudantes, 21 possuem diagnósticos que demandam acompanhamento especializado para potencializar seu desenvolvimento. Para atender a essa necessidade, cada uma dessas crianças conta com apoio individualizado, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor no cotidiano escolar. Em termos de infraestrutura, o CMEI Edileuza Ribeiro oferece um espaço adaptado para facilitar a movimentação de todos , mesmo que, por exemplo, não haja rampas de acessibilidade em todo o prédio. No entanto, o banheiro destinado a estudantes com necessidades especiais é amplo e equipado com dispositivos adequados, garantindo dignidade e autonomia aos usuários.

Quadro – Formação e tempo de atuação dos participantes de pesquisa

Participantes da pesquisa	Graduação	Nível de Formação	Tempo de atuação na área educacional	Sua função
---------------------------	-----------	-------------------	--------------------------------------	------------

P ₁	Licenciatura em Pedagogia	pós graduada em Psicopedagogia	8 anos	Professora Ed. Infantil
P ₂	Graduanda em Pedagogia	Ainda em curso	1 ano	Acompanhante de aluno com Autismo

Fonte: elaborado pelos autores

O quadro acima apresenta os sujeitos participantes da pesquisa, que foram denominados de P₁ e P₂ por questões éticas.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que, segundo Lakatos e Marconi (2013, p. 19), “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Esse tipo de entrevista permite maior liberdade nas respostas, sem perder o foco nos objetivos da pesquisa, garantindo a obtenção de informações significativas sobre as práticas pedagógicas utilizadas com crianças com autismo.

Como interlocutoras privilegiadas para a coleta de dados decidimos por realizar as entrevistas com dois sujeitos da instituição de ensino infantil escolhida para esta pesquisa: uma professoras regentes de educação infantil e uma profissional de apoio de aluno com transtorno do espectro autistas, essa escolha foi motivada, inicialmente, pela experiência prévia vivenciada durante o período de estágio, realizado justamente com esses profissionais, o que possibilitou um contato direto com ambas as ambas e permitiu conhecer de forma mais próxima suas práticas pedagógicas e estratégias de inclusão.

Dessa forma, a familiaridade construída ao longo do estágio fortaleceu o vínculo de confiança, favorecendo a escuta qualificada e aprofundada durante a coleta de dados. Além disso, trata-se da turma com o maior número de crianças com autismo na creche, contando com dois alunos diagnosticados com TEA. Essa característica confere ainda mais relevância à escolha da professora regente e da profissional de apoio como participantes da pesquisa, pois ambas lidam cotidianamente com os desafios e as potencialidades do processo de inclusão e práticas pedagógicas em contextos complexos e diversos

Além disso, o estudo também foi sustentado por uma pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo a análise de artigos científicos, leis, diretrizes educacionais e dados oficiais disponibilizados por órgãos públicos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com Vilela e Manzini (2009), a pesquisa documental envolve o exame de materiais escritos que não foram elaborados especificamente para fins de pesquisa, mas que oferecem dados relevantes para o objeto de estudo. Neste caso,

foram utilizados documentos como registros de matrícula de alunos com TEA e materiais institucionais sobre práticas pedagógicas inclusivas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As entrevistas semiestruturadas foram adotadas como técnica principal de coleta de dados, permitindo capturar não apenas as falas dos participantes, mas também compreender como essas falas se manifestam na prática escolar. A partir das interações, identificamos categorias temáticas emergentes, as quais foram articuladas com autores relevantes para refletirmos sobre os processos educativos vivenciados na instituição escolhida como lócus de pesquisa. Para tratar esses dados, aplicamos a análise de conteúdo conforme Bardin (2011), processo composto por três etapas essenciais, pré-análise, na qual organizamos e preparamos os materiais, definindo critérios e objetivos iniciais; exploração do material, envolvendo codificação e criação de categorias temáticas; e tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação das mensagens

4.1 Compreensão dos profissionais sobre o que é inclusão

Tendo em vista a frequência de diagnósticos de autismo, dentro da instituição de ensino, se faz importante entender como os profissionais se posicionam frente às barreiras encontradas. Assim, no primeiro momento da nossa pesquisa, buscamos compreender como os sujeitos educativos pensam a inclusão escolar na educação infantil, atualmente, seus desafios em relação às crianças autistas, e o que mobiliza seu fazer docente. Com isso, tendo em consideração a forma que os sujeitos da pesquisa pensam a inclusão de alunos com TEA na educação infantil, entrevistamos duas professoras denominadas de P₁(regente) e P₂, (profissional de apoio), docentes do ensino infantil, com alunos com transtorno do espectro autista. Sobre a forma que os sujeitos da pesquisa pensam a inclusão dos alunos na realidade que se apresenta gostaríamos de destacar as seguintes falas do sujeito P₁, segundo ela:

[...] Tenho aluno autista na sala de aula, com diagnósticos, e outros que são perceptíveis, mas, infelizmente, ainda não tiveram o acompanhamento necessário e não tem laudo o que dificulta ainda mais nosso trabalho em sala de aula, vejo a inclusão desses alunos no cotidiano escolar, sempre trazendo atividades lúdicas, diferenciadas, tentando sempre utilizar as ferramentas que tenho acesso para facilitar o seu desenvolvimento

Desse modo, fala de P₁ destaca dois desafios principais, barreiras burocráticas, a falta de laudo impede o acesso a apoio especializado, evidenciando uma lacuna no processo de reconhecimento e atendimento dessas crianças e comprometimento pedagógico, a docente adota

estratégias lúdicas diferenciadas, buscando manter a equidade no acesso ao conteúdo, mesmo que o suporte formal esteja ausente. Nesse sentido, é interessante destacar como a professora é uma grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, pois é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno (Nogueira et al., 2021).

Ainda seguindo explicitando a importância da inclusão e corroborando com o discurso da participante P₁, a participante P₂ nos diz também :

[...] Como auxiliar da Educação Infantil, acredito que inclusão não é apenas colocar a criança com TEA na sala é garantir que ela se sinta acolhida, compreendida e parte efetiva do grupo. Por isso, procuro utilizar recursos visuais, criar uma rotina clara e adaptar as atividades de forma lúdica, mantendo o mesmo conteúdo para todos. Sempre busco dialogar com os familiares pra construir uma rede de apoio sólida.

Inclusão, para mim, é um movimento coletivo.

Assim, as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com TEA demandam um olhar atento às especificidades de cada estudante. Nesse sentido, a fala acima realça a necessidade de individualização das atividades: a professora destaca que cada aluno autista possui um ritmo de aprendizagem, interesses e formas de se relacionar únicos. Para atender a essa singularidade, ela recorre à criação de estratégias específicas como o uso de histórias visuais, jogos sensoriais e redução de etapas com o intuito de promover autonomia e confiança, permitindo que as crianças participem ativamente das atividades. Ademais, a busca pela independência e autoconfiança da criança está em consonância com o princípio da autonomia educativa, defendido por Paulo Freire em sua “Pedagogia da Autonomia”, que valoriza a construção da identidade e a formação crítica dos sujeitos.

Precisamos compreender, antes de tudo, que o princípio da inclusão é promover a igualdade de oportunidades e valorização das diferenças, portanto os educadores precisam enxergar o aluno como diversidade, tornando suas particularidades como oportunidades a vias de soluções e não como problemas, é a escola que deve adaptar-se para a heterogeneidade de seus alunos (Carvalho, 2009). Dessa forma, a fala da professora não apenas evidencia uma prática centrada na singularidade e autonomia dos alunos com TEA, mas também está alinhada com as melhores recomendações da literatura especializada. Isso reforça que, para que a inclusão vá além da presença física em sala de aula, é preciso um planejamento cuidadoso, recursos diversificados e o comprometimento com o protagonismo cognitivo e emocional de cada criança.

4.2 As práticas pedagógicas para o desenvolvimento e inclusão de crianças com transtorno do espectro autista

Em nossa outra categoria, buscamos compreender algumas das práticas pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento e inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. As professoras P₁ (regente) e P₂ (profissional de apoio) destacam seu compromisso com um ensino inclusivo e de excelência. Ambas se empenham em inovar e aprimorar suas práticas pedagógicas, descartando recursos que não contemplam a diversidade dos alunos e preservando aqueles que se mostraram eficazes, mesmo que eles sejam complementados por estratégias emergentes. Elas estão constantemente adaptando suas abordagens para responder aos novos desafios apresentados pelos estudantes, especialmente os atípicos, buscando não apenas transmitir conhecimento, mas também formar indivíduos capazes de compreender sua realidade e atuar de forma participativa no mundo. O sujeito P₁ nos diz :

[...] Na Educação Infantil, incluir crianças com TEA vai além da ludicidade comum e exige adaptar as atividades para cada ritmo e interesse. Por exemplo, em uma caixa sensorial de fazenda, utilizo arroz colorido como “grama” e miniaturas de animais. Peço que a criança encontre o “cavalo” e a “grama”, dizendo seus nomes. Essa adaptação sensorial estimula a coordenação motora fina e promove atenção.

Percebemos com a fala da P₁ que, na Educação Infantil, a inclusão de crianças com TEA requer práticas docentes que vão muito além da simples ludicidade. É essencial que o professor construa um ambiente educativo estruturado, adaptável e intencional, centrado nas necessidades individuais de cada criança. Nesse contexto, o brincar assume um papel pedagógico estratégico, pois “[...] a brincadeira é uma das formas encontradas para expressar seus sentimentos e desejos, expor as emoções, além de reforçar laços afetivos e elevar o nível da criança com a brincadeira” (Mendes, 2015, p. 10).

Assim, as práticas pedagógicas adotadas que combinam estruturação do ambiente, uso de suportes visuais, flexibilização das atividades, estímulos sensoriais e o brincar intencional alinham-se a modelos consolidados de intervenção, como o ensino estruturado, métodos baseados em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) . Esse conjunto de ações evidencia que a inclusão, na Educação Infantil, deve ser entendida como um processo dinâmico e reflexivo. O docente, nesse cenário, atua como mediador e construtor de ambientes favoráveis, promovendo autonomia, aprendizagem significativa, expressão emocional e participação plena dos alunos com TEA, articulando teoria e prática de forma eficaz.

Ademais a participante P₂ nos fala o que pensa sobre a ludicidade como prática pedagógica a fim da inclusão:

[...] Na Educação Infantil, o brincar precisa ser o eixo das nossas práticas pedagógicas, especialmente para as crianças com TEA. Planejo cada atividade levando em conta seus perfis sensoriais e interesses — seja uma dinâmica com música e gestos, um jogo de regras simples ou uma brincadeira simbólica. Durante essas atividades, observo cuidadosamente o envolvimento de cada um, faço intervenções pontuais para promover a participação com os colegas e garanto que cada estudante se sinta visto e incluído.”

Sob a perspectiva das participantes P1 e P2, observamos que o lúdico não funciona apenas como instrumento de entretenimento, mas sim como método estruturado que possibilita o desenvolvimento integral das crianças com TEA. O brincar, quando mediado pelo professor de forma intencional, favorece a aquisição de habilidades comunicativas, motoras e sociais, “esquecemo-nos facilmente que antes de tudo que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (Kishimoto, 2002, p.23). Além disso, o lúdico multissensorial envolvendo toques, sons e cheiros — reduz a ansiedade, estimula a curiosidade e fortalece a interação entre pares, sempre que mediado com sensibilidade pelo docente . O papel do professor é, assim, preparar o ambiente de aprendizagem, escolher materiais apropriados, estruturar o tempo do brincar e intervir com equilíbrio, ora para incentivar o engajamento, ora para aliviar momentos de sobrecarga sensorial .

Portanto, ao conceder centralidade ao brincar, com planejamento cuidadoso e mediação atenta, P2 materializa a ideia de que a ludicidade pode ser um poderoso vetor de inclusão e desenvolvimento. Não se trata apenas de brincar, mas de promover crescimento

cognitivo, emocional e social. Essa interpretação pedagógica encontra respaldo em diversos referenciais acadêmicos, que defendem o brincar intencional como caminho para a inclusão verdadeira dos alunos com TEA na fase da Educação Infantil.

É comum que a maior parte da responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças com TEA recaia diretamente sobre a professora regente e seu auxiliar, que muitas vezes enfrentam sozinhas a rotina intensa da sala de aula.

4.3 O papel dos profissionais da educação frente a inclusão de crianças com autismo na educação infantil e as barreiras que encontram nesse percurso

[...] Tento fazer todas as atividades com os alunos com autismo presentes nas salas, mas, alguns dias encontro dificuldades para dar um apoio maior, porque tenho que dar conta também do resto da turma, que dependendo do dia está agitado; muitos projetos que a escola demanda também, e na maioria das vezes o aluno não tem acompanhamento em casa, passam alguns dias sem vir.”

Essa situação evidencia que, mesmo com disposição para oferecer um ambiente inclusivo e estimulante, as docentes são frequentemente limitadas por barreiras estruturais, como ausência de materiais e suporte familiar.

Entretanto, a fala da auxiliar P2 revela um aspecto fundamental do processo inclusivo, “é muito importante para elas o nosso apoio e é muito gratificante para nós; cada pequena evolução é celebrada, e temos a consciência do nosso papel nesse processo”. Essa declaração evidencia que, na prática cotidiana, o suporte oferecido por esses profissionais constitui uma via de mão dupla: as crianças se sentem amparadas, e os mediadores reconhecem seu impacto na evolução delas. Esse tipo de interação reforça o vínculo afetivo e a motivação mútua, ingredientes muitas vezes subestimados em discussões técnicas sobre inclusão.

Além disso, sobressai a percepção de que o profissional de apoio exerce um papel decisivo tanto no planejamento quanto na adaptação curricular. Ele acompanha de perto o progresso da criança, identifica suas necessidades e potencialidades, e colabora com a regente para adequar atividades, verbalizações e materiais conforme as especificidades do aluno com TEA. A mediação, nesse sentido, é um processo vivo e contínuo, pautado na sensibilidade e na escuta, o que reforça o entendimento de que professor e auxiliar são pilares centrais na concretização da inclusão educativa.

Entretanto, uma lacuna observada nas falas das participantes é a ausência de menção a profissionais de outras áreas – como psicopedagogas, psicólogas e terapeutas ocupacionais – no ambiente escolar. Essa falta de articulação com uma equipe multiprofissional limita a capacidade das docentes de lidar com os aspectos mais complexos do TEA, como regulação emocional, habilidades sociais ou comportamentos desafiadores. A integração com especialistas é essencial para fortalecer tanto a prática pedagógica quanto o suporte emocional oferecido aos alunos e professores.

Portanto, é possível afirmar que o papel do professor e do profissional de apoio na inclusão de crianças com TEA vai muito além da execução de atividades: envolve mediação sensível, planejamento conjunto, compreensão afinada das necessidades individuais e celebração constante dos pequenos avanços. No entanto, para que esse papel seja exercido de forma sustentável e de alto impacto, é imprescindível que essas ações sejam respaldadas por, formação continuada e específica, recursos pedagógicos adequados, apoio material e institucional, e atuação integrada com uma equipe profissional interdisciplinar.

Em outras palavras, a educação inclusiva só se concretiza quando professores, auxiliares e especialistas caminham unidos, reconhecendo que a inclusão é um projeto coletivo que exige compromisso, suporte e a valorização de cada evolução, por menor que ela seja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu refletir criticamente sobre o papel das práticas pedagógicas no processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A partir da escuta das profissionais atuantes na rede pública e da análise teórico-metodológica, foi possível identificar avanços importantes, mas também persistentes desafios que ainda comprometem a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entre os entraves mais recorrentes, destacam-se as barreiras institucionais e burocráticas, como a ausência de laudo diagnóstico formal para algumas crianças, o que inviabiliza o acesso a recursos especializados e compromete a equidade no atendimento. Além disso, a infraestrutura escolar, embora apresente adaptações pontuais, carece de acessibilidade plena, o que limita a autonomia e a dignidade dos alunos com deficiência, contrariando os princípios da inclusão escolar defendidos na legislação e nas políticas públicas.

Outro ponto sensível evidenciado foi a sobrecarga das professoras, que muitas vezes assumem sozinhas a responsabilidade pelo processo inclusivo, sem apoio efetivo de uma equipe multiprofissional. A ausência de articulação com psicopedagogas, terapeutas ocupacionais e outros especialistas revela uma lacuna significativa que enfraquece o suporte necessário ao desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Apesar dessas limitações, as práticas pedagógicas analisadas demonstram forte compromisso ético e formativo das docentes, que se mostram sensíveis às especificidades de seus alunos. A ludicidade planejada, o uso de recursos visuais, a organização da rotina escolar e a mediação intencional foram elementos centrais identificados nas estratégias utilizadas, revelando a capacidade das professoras de adaptar o cotidiano escolar para promover a participação, o vínculo afetivo e a autonomia das crianças com autismo.

Nesse sentido, verifica-se que a inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno com deficiência em sala de aula, mas pela construção de um ambiente educativo que reconheça e valorize as diferenças, favorecendo experiências significativas de aprendizagem. As práticas pedagógicas que respeitam o ritmo, os interesses e a singularidade de cada criança são, portanto, indispensáveis para garantir o direito à educação de forma plena.

Além disso, a pesquisa confirma que o sucesso da inclusão depende de ações coletivas: professores, auxiliares, gestores, familiares e profissionais da saúde devem atuar de forma integrada e colaborativa. O desenvolvimento da criança com TEA é potencializado quando há

diálogo contínuo entre escola e família, formação docente permanente e políticas públicas que assegurem recursos materiais e humanos adequados.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um processo complexo e multifatorial, que exige sensibilidade, conhecimento técnico, planejamento intencional e compromisso político. Os dados aqui analisados reafirmam a urgência de se investir na formação continuada dos educadores, na ampliação da equipe pedagógica e no fortalecimento de políticas educacionais que promovam a equidade, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025. em: 17

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Maria Aline Silva. A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas. 2015. Dissertação (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15863/1/2015_MariaAlineSilvaMendes_tcc.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

NOGUEIRA, S. L. L. et al. Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino regular na visão parental: uma revisão narrativa. *Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão*, p. 94-113, 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.