UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ANA BEATRIZ PAULO LINS

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO - 2026

ANA BEATRIZ PAULO LINS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA(TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO - 2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L759p Lins, Ana Beatriz Paulo.
Práticas pedagógicas de professores(as) para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Ana Beatriz Paulo Lins. - João Pessoa, 2026.
73 f. : il.

Orientação: Ana Luísa Nogueira de Amorim.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Práticas inclusivas. I. Amorim, Ana Luísa Nogueira de. II. Título.

UFPB/CE CDU 37-051(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

ANA BEATRIZ PAULO LINS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA(TEA)

APROVADO EM: 17/ 08/ 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM
Data: 31/08/2026 11:44:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ana Luísa Nogueira de Amorim
(Orientadora)

Prof.ª Dr.ª Nathália Fernandes Egito Rocha
(Professora Examinadora)

Prof.ª Dr.ª Veridiana Xavier Dantas
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB
AGOSTO - 2026

Dedico este trabalho às crianças que enxergam o mundo de maneiras únicas e extraordinárias, e aos educadores que escolhem acolher essas diferenças com amor e compromisso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para superar os desafios encontrados ao longo desta caminhada.

Ao meu noivo, Romerio, por todo amor, companheirismo, incentivo e apoio incondicional. Obrigada por acreditar em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei das minhas próprias capacidades. Sua presença foi essencial para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe e ao meu pai, por todos os ensinamentos, pelo amor sem medidas e pelos inúmeros sacrifícios realizados para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Esta conquista também pertence a vocês.

À minha querida gata, companheira silenciosa de tantas noites de estudo, que esteve ao meu lado nos momentos de cansaço e trouxe leveza aos dias mais difíceis.

Ao meu sobrinho Levy, por sua alegria contagiante e pelo carinho que sempre me motivaram a seguir em frente.

Às minhas amigas de curso, que caminharam ao meu lado durante toda essa jornada acadêmica. Compartilhamos dúvidas, desafios, conquistas, risadas e aprendizados que levarei para toda a vida. A amizade, o apoio e a parceria de vocês tornaram esse percurso muito mais leve e especial.

Às minhas amigas Amanda, Flávia e Luiza, que mesmo desde os tempos da escola continuam torcendo por mim, vibrando com minhas conquistas e demonstrando que as verdadeiras amizades resistem ao tempo e à distância. Sou profundamente grata por ter vocês em minha vida.

À minha sobrinha Lavynia e à minha avó, que já não estão fisicamente entre nós, mas permanecem vivas em minhas lembranças, em meu coração e em tudo aquilo que me ajudaram a construir. A saudade é eterna, mas também é eterno o amor que sinto por vocês. Gostaria que estivessem aqui para compartilhar este momento, mas carrego comigo cada lembrança, cada ensinamento e cada demonstração de carinho que recebi. Nunca esquecerei vocês.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa, expresso minha profunda gratidão pela paciência, dedicação e compromisso durante todo o processo de construção deste trabalho. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, esclarecer minhas dúvidas e me ensinar com tanta competência e sensibilidade. Sua orientação foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e para a concretização deste TCC. Levarei comigo não apenas os ensinamentos

relacionados à pesquisa, mas também os exemplos de profissionalismo, responsabilidade e incentivo que recebi ao longo desta caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica, pessoal e profissional. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho fizeram diferença nesta caminhada. Meu muito obrigada!

"A criança cujo desenvolvimento foi afetado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas uma criança que se desenvolveu de uma forma diferente."

Lev S. Vygotsky

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores(as) da Educação Infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), observando suas práticas pedagógicas e desafios enfrentados em contextos escolares. A pesquisa tem abordagem qualitativa e se baseia em observações realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB. O estudo fundamenta-se em autores como Mantoan (2003), Mittler (2003), Glat (2007) e Silva (2016), além de documentos oficiais nacionais, destacando a importância da formação docente e da mediação pedagógica na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Na pesquisa de campo, foi observado o trabalho dos(as) professores(as) responsáveis por turmas com crianças com TEA, buscando compreender como as práticas inclusivas são realizadas e quais fatores influenciam sua efetividade. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas e registros em diário de campo durante a rotina escolar, bem como a partir de questionários. Os resultados indicam que, embora existam avanços nas estratégias pedagógicas e no acolhimento, a inclusão ainda enfrenta desafios como a necessidade de formação continuada, a sobrecarga docente e a carência de recursos adaptados. Conclui-se que a mediação pedagógica intencional e o fortalecimento do trabalho colaborativo são fundamentais para garantir a efetividade do processo de inclusão do estudante com TEA.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Práticas inclusivas. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the pedagogical practices of teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), observing their pedagogical practices and the challenges faced in school contexts. The research adopts a qualitative approach and is based on observations carried out at a Municipal Early Childhood Education Center in the municipality of João Pessoa/PB. During the fieldwork, the work of teachers responsible for classes with children with ASD was observed, seeking to understand how inclusive practices are implemented and which factors influence their effectiveness. The study is grounded in authors such as Mantoan (2003), Mittler (2003), Glat (2007), and Silva (2016), as well as official national documents. Data collection was carried out through direct observations and field journal entries during the school routine. The results indicate that, although there are advances in pedagogical strategies and welcoming practices, inclusion still faces challenges such as the need for continuing education, teacher overload, and the lack of adapted resources. It is concluded that intentional pedagogical mediation and the strengthening of collaborative work are essential to ensuring the effectiveness of the inclusion process for students with ASD.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Inclusive practices. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychiatric Association

ASD – Autism Spectrum Disorder (utilizada no Abstract)

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CONSED -Conselho Nacional de Secretários de Educação

DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição)

EBP - Evidence-Based Practices (Práticas Baseadas em Evidências)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual

PPP - Projeto Político-Pedagógico

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
2. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....19
2.1 A inclusão de crianças com o Transtorno do espectro autista (TEA)..... 19
2.2 O direito à educação e os marcos normativos da inclusão 22
2.3 O desenvolvimento infantil e o papel da mediação docente 25
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA 30
3.1 Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com TEA..... 33
3.2 O papel do(a) professor(a) na inclusão de crianças com TEA.....35
4.PERCURSO METODOLÓGICO 37
4.1 Procedimentos para a coleta de dados.....38
4.2 Aspectos éticos da pesquisa..... 40
4.3 Procedimentos para análise de dados 41
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 42
5.1 Caracterização da instituição campo de pesquisa..... 43
5.2 Observação do cotidiano e das práticas inclusivas na Educação Infantil.....43
5.2.1 Retorno à turma do Infantil 4-A.....45
5.2.2 Análise Documental e Espaços Coletivos do CMEI.....45
5.2.3 Observação das turmas em geral.....45
5.3 Análise e discussão das respostas das professoras.....47
5.3.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa.....48
5.3.2 Compreensão sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....48
5.3.3 Compreensão acerca do papel do(a) professor(a) no processo de inclusão das crianças com TEA.....50
5.3.4 Estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão de crianças com TEA.....51
5.3.5 Principais desafios encontrados no processo de inclusão escolar.....55
5.3.6 Sobre a formação específica para atuar com crianças com TEA.....56
5.3.7 A interação entre a(s) criança(a) com TEA e as demais crianças da turma.....57
5.3.8 Suporte institucional do CMEI para o trabalho inclusivo.....59
5.3.9 Fatores que dificultam a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil....60
5.3.10 Ações que poderiam contribuir para melhorar a inclusão escolar das crianças com TEA.....62

CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
REFERÊNCIAS 70
APÊNDICES
ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão escolar ganhou força no cenário educacional brasileiro. A consolidação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2015) reforçou o direito de toda criança frequentar o ensino regular, independentemente de suas condições cognitivas, físicas ou emocionais. Nessa perspectiva, uma prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil torna-se essencial, pois é nesse período que se constroem as bases do desenvolvimento humano, afetivo, social, motor e cognitivo.

Dentre os diferentes públicos da educação inclusiva, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demandam atenção especial, visto que o espectro envolve níveis diversos de comunicação, interação social e comportamento. Assim, cabe ao(à) professor(a) compreender as particularidades de cada criança, adaptar o currículo e promover um ambiente acolhedor e estimulante. Conforme afirmam Pletsch e Glat (2012), muitos(as) professores(as) conhecem a importância da inclusão escolar, mas relatam dificuldades relacionadas à falta de formação específica para atender às necessidades educacionais dos(as) estudantes público-alvo da educação especial. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada, capazes de proporcionar conhecimentos teóricos e metodológicos que auxiliem os(as) docentes na construção de práticas mais inclusivas. Assim, a qualificação profissional torna-se um importante instrumento para a promoção de uma educação que respeite as diferenças e valorize o potencial de cada criança.

A discussão sobre a inclusão escolar também está diretamente relacionada ao reconhecimento da diversidade humana como um elemento constitutivo da educação. Segundo Mantoan (2015), a escola inclusiva não se limita à presença física da criança na sala de referência, mas pressupõe a construção de práticas pedagógicas que garantam sua participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades. Para a autora, a inclusão exige uma mudança de concepção sobre o ensino, rompendo com modelos tradicionais que tendem a padronizar os processos de aprendizagem.

O interesse por este tema surgiu a partir da observação, ao longo da formação acadêmica e das vivências no estágio, da necessidade urgente de repensar práticas pedagógicas que realmente favoreçam a inclusão. Muitas vezes, percebe-se que a falta de conhecimento sobre o TEA contribui para práticas excludentes, que não reconhecem o potencial de aprendizagem dessas crianças. Nesse sentido, o(a) professor(a) da Educação Infantil, como mediador(a) do conhecimento, é figura essencial na construção de uma escola mais justa e

igualitária, capaz de acolher e valorizar as diferenças. Durante a formação em Pedagogia, tornou-se evidente a importância do papel desempenhado pelos(as) professores(as) na construção de práticas inclusivas que promovam a participação e a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

Esta pesquisa também possui relevância para o campo da educação, especificamente no âmbito da Educação Infantil, pois pode contribuir para a compreensão de como os(as) docentes podem atuar na promoção da inclusão e quais estratégias pedagógicas favorecem a participação efetiva das crianças com TEA. Como destaca Mantoan (2003), incluir não significa apenas garantir a presença física do(a) educando(a), mas sim assegurar sua participação ativa em todos os processos escolares.

A criança com TEA pode apresentar diferentes formas de comunicação e interação com o meio, sendo necessário que o(a) professor(a) observe atentamente seus comportamentos, interesses e dificuldades. A observação cotidiana permite compreender quais metodologias podem contribuir de maneira mais significativa para o desenvolvimento da criança, respeitando seus limites e potencialidades. Conforme Cunha (2023), a observação sistemática das características, interesses e necessidades da criança com TEA constitui elemento fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas mais significativas e individualizadas.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil acontece a partir das relações sociais e das interações estabelecidas no ambiente em que a criança vive. Para o autor, a aprendizagem é mediada pelas experiências compartilhadas entre crianças e adultos, sendo o(a) professor(a) um importante mediador(a) nesse processo. Assim, a convivência escolar possibilita experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TEA, favorecendo avanços na comunicação, na socialização e na construção de vínculos afetivos.

Nesse contexto, o brincar também ocupa lugar essencial no processo educativo. As atividades lúdicas estimulam a criatividade, a interação e a expressão das emoções, além de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Por meio das brincadeiras, o(a) professor(a) consegue incentivar a participação da criança com TEA de maneira mais leve e significativa, respeitando seu tempo e suas particularidades.

Para o autor, ensinar exige compromisso humano, diálogo e compreensão das diferenças presentes no contexto escolar (Freire, 2011). Dessa maneira, o trabalho docente na Educação Infantil precisa considerar que cada criança aprende de forma única, exigindo práticas mais flexíveis e humanizadas. O diálogo entre professores(as) e responsáveis contribui para uma

melhor compreensão das necessidades da criança com TEA, permitindo a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. A troca de informações sobre comportamentos, dificuldades e avanços possibilita um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento infantil.

Além disso, Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, favorecendo a aprendizagem, a socialização e a construção de conhecimentos. A inclusão escolar depende também do apoio oferecido pela instituição de ensino. A disponibilidade de recursos pedagógicos, acompanhamento especializado e formação continuada são elementos que auxiliam o(a) professor(a) no desenvolvimento de práticas inclusivas. Conforme afirma Mantoan (2003), a inclusão exige mudanças no modo de compreender a educação, valorizando a diversidade.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende ainda da articulação entre diferentes atores envolvidos no processo educativo. Para Carvalho (2010), a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do(a) professor(a), mas como um compromisso coletivo que envolve gestores, equipe pedagógica, profissionais de apoio, família e comunidade escolar. A efetivação desse trabalho conjunto contribui para a criação de ambientes mais acolhedores e acessíveis, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Dessa maneira, o fortalecimento das redes de apoio dentro e fora da escola torna-se um elemento indispensável para o sucesso das ações inclusivas e para a garantia do direito à educação de qualidade.

Ao reconhecer as potencialidades das crianças com TEA e criar oportunidades para sua participação efetiva na vida escolar, o(a) professor(a) contribui não apenas para o desenvolvimento individual desses(as) estudantes, mas também para a formação de uma comunidade escolar mais acolhedora e democrática. Afinal, a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas à garantia de que cada criança seja vista, ouvida, respeitada e valorizada em sua singularidade. Assim, a prática docente inclusiva contribui para a construção de uma escola mais humana, democrática e respeitosa com as diferenças, fortalecendo o direito de todas as crianças de aprender, conviver e desenvolver-se plenamente em um ambiente que reconheça seu valor e sua dignidade.

Desse modo, a pesquisa que orientou a elaboração deste trabalho de conclusão de curso surge da necessidade de compreender de forma mais aprofundada a prática pedagógica do(a) professor(a) da Educação Infantil no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da

criança, sendo, portanto, um período decisivo para a identificação de necessidades específicas e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante do exposto, este trabalho tem como **questão norteadora**: Qual o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?. Para responder essa questão, o trabalho parte do seguinte **objetivo geral:** Analisar as práticas pedagógicas do(a) professor(a) da Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E tem como **objetivos específicos**: i) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores(as) da Educação Infantil na educação de crianças com TEA; ii) apontar os desafios enfrentados pelos(as) docentes nesse processo; iii) refletir sobre a importância da formação continuada e do apoio institucional para o fortalecimento de práticas inclusivas.

Para alcançar os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, este Trabalho de Conclusão de Curso organiza-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, contextualizando o tema, a justificativa, a questão norteadora e os objetivos. O segundo capítulo aborda os fundamentos teóricos e legais sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. O terceiro capítulo discute a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento global da criança com TEA, destacando o papel dos(as) professores(as) e as estratégias pedagógicas inclusivas. O quarto capítulo detalha o percurso metodológico, apresentando a abordagem qualitativa, o campo de estudo, os procedimentos de coleta de dados por questionários e observações, bem como os aspectos éticos e a técnica de Análise de Conteúdo. O quinto capítulo dedica-se à apresentação, análise e discussão dos dados empíricos coletados no CMEI. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizando as principais reflexões da pesquisa, suas contribuições, limitações e indicativos para futuros estudos no campo da Educação Inclusiva.

2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a inclusão escolar exige, fundamentalmente, diferenciar o ato de acolher as diferenças da mera integração física dos sujeitos no espaço escolar. De acordo com a perspectiva teórica de Mantoan (2003), a verdadeira inclusão educacional provoca uma ruptura radical com o modelo tradicional de ensino, demandando que a escola se reestruture integralmente para reconhecer e valorizar a singularidade de cada criança, em vez de exigir que o indivíduo se adapte a padrões homogêneos preestabelecidos.

Sob essa ótica, incluir não significa simplesmente inserir indivíduos com deficiência ou características atípicas em classes regulares que permanecem inalteradas; pelo contrário, constitui um movimento político, social e pedagógico que contesta a própria organização da escola, eliminando barreiras curriculares, atitudinais e arquitetônicas para garantir o direito inalienável de todos à aprendizagem e à convivência democrática comum.

A inclusão escolar no Brasil é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência e deve ocorrer por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A legislação destaca ainda que é responsabilidade do poder público garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, eliminando barreiras que possam dificultar a inclusão.

Essa transformação paradigmática implica reconhecer a diversidade humana não como um problema ou uma excepcionalidade a ser corrigida, mas como um fator de enriquecimento coletivo para o ambiente educacional. Mantoan (2003) assevera que a escola inclusiva assume uma postura incondicional de acolhimento, onde a igualdade de direitos e o respeito às diferenças operam de forma indissociável, superando as práticas históricas de exclusão disfarçada e de segregação institucional.

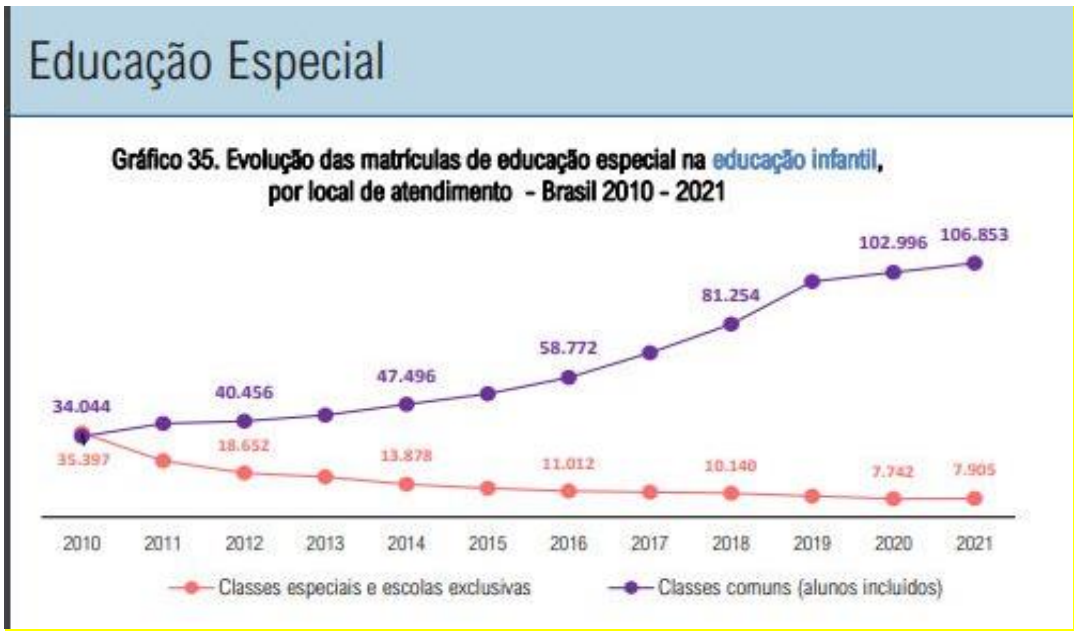
Na Educação Infantil e nas etapas subsequentes da Educação Básica, essa concepção traduz-se em uma prática pedagógica que rejeita categorizações ou diagnósticos médicos como determinantes do potencial de aprendizagem do sujeito. Portanto, a inclusão se define como o compromisso ético de edificar espaços plurais onde a identidade de cada criança é preservada e celebrada, assegurando que o acesso ao conhecimento formal caminhe lado a lado com a emancipação humana e o pleno desenvolvimento da cidadania, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996).

Essa garantia legal e o amadurecimento do debate acerca da educação inclusiva têm se refletido diretamente na formulação de políticas públicas e, consequentemente, nas redes de

ensino brasileiras. Longe de ser apenas uma construção teórica, a efetivação do direito à educação para todos gerou um impacto quantitativo expressivo na ocupação dos espaços escolares por estudantes público-alvo da educação especial. No segmento da Educação Infantil, essa mudança manifesta-se de forma acentuada, evidenciando uma tendência contínua de ampliação do acesso à escolarização formal desde os primeiros anos de vida.

A fim de ilustrar essa realidade e compreender a dimensão desse avanço, os dados a seguir apresentam o crescimento das matrículas das crianças com deficiência, síndromes e transtornos na Educação Infantil:

Gráfico 1 – Crescimento do índice de matrículas da educação especial na Educação Infantil.



Fonte: Gráfico Oficial do Censo Escolar - INEP/MEC - Portal Lunetas.

No contexto educacional brasileiro, a conceituação de inclusão transpôs o campo das discussões teóricas e jurídicas para se consolidar em indicadores numéricos visíveis. Para além das diretrizes expressas na legislação nacional, o acesso e a matrícula do público-alvo da educação especial no ensino regular podem ser verificados por meio dos levantamentos estatísticos do Governo Federal. O gráfico 1 apresentado na imagem com dados do Censo Escolar da Educação Básica coletado pelo INEP/MEC, ilustra bem esse aumento, destacando o crescimento contínuo das matrículas na etapa da Educação Infantil.

Ao analisar os números das matrículas na primeira infância (Gráfico 1), observa-se um aumento expressivo no atendimento em classes comuns de escolas regulares, que saltou de

pouco mais de 34 mil matrículas em 2010 para mais de 106 mil em 2021. Em contrapartida, o modelo segregado das classes especiais e escolas exclusivas declinou ao longo dos anos. Essa ascensão quantitativa prova que a inclusão escolar no Brasil consolidou a rede regular de ensino como a principal porta de entrada democrática para o sistema educacional já nos primeiros anos de vida da criança.

No entanto, a literatura acadêmica produzida no âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) adverte que a garantia do acesso numérico não encerra os desafios do fazer inclusivo. Investigando a realidade de creches e pré-escolas na Paraíba, Araújo (2021) assegura que, embora os dados apontem para a consolidação formal das propostas de inclusão nas instituições de ensino, é importante analisar criticamente as condições físicas, pedagógicas e curriculares reais onde essas crianças estão acolhidas.

Essa necessidade de olhar para o sujeito além do dado estatístico converge diretamente com o pensamento de Freire (2011), para quem a prática educativa deve ser intrinsecamente dialógica e humanizadora, fundada no respeito absoluto à dignidade e à autonomia da identidade do educando. Desse modo, as estatísticas de crescimento do Ministério da Educação ganham verdadeiro sentido transformador quando articuladas a uma práxis pedagógica que acolhe a diversidade não como um obstáculo, mas como a própria essência do aprender.

Diante disso, compreender a inclusão na Educação Infantil exige deslocar o olhar das planilhas de matrículas para o cotidiano vivo das salas de referência. Se, por um lado, o aparato legal e os censos demográficos asseguram o direito à vaga, por outro, a efetivação de uma práxis humanizadora esbarra nos desafios práticos do ambiente escolar.

Essa realidade é corroborada por Meireles (2023), em estudo desenvolvido no âmbito da UFPB, ao evidenciar que a consolidação de um ensino verdadeiramente inclusivo na primeira infância demanda superar as adversidades enfrentadas na rotina pedagógica, o que impõe a necessidade de um trabalho colaborativo e de uma constante revisão das condições de suporte oferecidas aos(às) docentes.

Sob essa perspectiva, torna-se imperativo investigar como os pressupostos teóricos e normativos se materializam na experiência concreta dos(as) profissionais que atuam na ponta do sistema. Assim, o tópico a seguir dedica-se a analisar os contornos práticos, os desafios estruturais e as reais possibilidades de mediação pedagógica que caracterizam o cenário atual da inclusão.

2.1. A inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR (APA, 2023), essas características podem se manifestar em diferentes níveis de intensidade, justificando a utilização do termo "espectro".

Segundo Orrú (2017), é fundamental compreender que cada criança com TEA apresenta características próprias e formas distintas de aprender, comunicar-se e relacionar-se com o mundo. Dessa maneira, generalizações podem comprometer a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A compreensão das particularidades das crianças com TEA permite que os(as) educadores(as) desenvolvam estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada estudante. Conforme Cunha (2022), conhecer as características do autismo não significa limitar a criança ao diagnóstico, mas reconhecer suas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento. Além disso, o processo de inclusão exige que os(as) profissionais da educação estejam preparados(as) para identificar barreiras que possam dificultar a participação da criança nas atividades escolares. Nesse sentido, Carvalho (2018) afirma que a eliminação das barreiras atitudinais é tão importante quanto a adaptação de recursos físicos e pedagógicos.

Além das dificuldades relacionadas à comunicação e à interação social, muitas crianças com TEA podem apresentar alterações no processamento sensorial. Isso significa que sons, luzes, cheiros, texturas ou movimentos podem ser percebidos de maneira diferente, provocando desconforto ou até mesmo crises comportamentais em determinados ambientes. Segundo Orrú (2017), compreender essas características é fundamental para que a escola organize espaços mais acolhedores e promova experiências de aprendizagem que respeitem as necessidades individuais de cada criança.

Outro aspecto frequentemente observado em crianças com TEA refere-se à necessidade de previsibilidade e organização da rotina. Mudanças inesperadas podem gerar insegurança e dificuldades de adaptação, tornando importante a utilização de recursos que auxiliem na compreensão das atividades que serão desenvolvidas ao longo do dia. Nesse contexto, a utilização de agendas visuais, quadros de rotina e sinalizações contribui para que a criança compreenda melhor a sequência das atividades escolares e participe das propostas com maior autonomia.

É importante destacar que o TEA não afeta apenas as dificuldades da criança, mas também envolve inúmeras potencialidades que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Muitas crianças apresentam excelente memória, habilidades específicas em determinadas áreas do conhecimento, facilidade para identificar padrões e grande capacidade de concentração em temas de seu interesse. Conforme Cunha (2022), a prática pedagógica inclusiva deve partir das potencialidades da criança e não apenas de suas limitações, possibilitando a construção de experiências educativas mais significativas.

A identificação precoce das características do TEA também desempenha papel relevante para o desenvolvimento infantil. Quando as necessidades da criança são reconhecidas ainda nos primeiros anos de vida, torna-se possível planejar intervenções mais adequadas e construir estratégias que favoreçam sua aprendizagem e socialização. Dessa forma, a atuação conjunta entre família, escola e profissionais especializados contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

A inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um dos cenários mais complexos e urgentes da política de educação inclusiva contemporânea, exigindo das instituições escolares uma profunda reconfiguração de suas lógicas organizacionais e avaliativas. A primeira infância, por constituir uma janela de desenvolvimento caracterizada por intensa plasticidade cerebral, impõe que o ambiente de creches e pré-escolas atue de forma responsiva às singularidades de comunicação, interação social e comportamento inerentes ao espectro autista.

Conforme preconizam Rogers e Dawson (2014), as experiências vivenciadas nessa fase possuem a capacidade de modelar e reorganizar os circuitos cerebrais da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando a mediação escolar um fator determinante para potencializar seu desenvolvimento. Longe de se configurar como mero espaço de socialização assistencialista, a classe comum do ensino regular deve se consolidar como um espaço mediador, capaz de converter barreiras em possibilidades de aprendizagem por meio de intervenções pedagógicas intencionais. Contudo, investigações locais realizadas no âmbito da Universidade Federal da Paraíba demonstram que esse processo, na prática, ainda ocorre de forma fragmentada e morosa. Conforme aponta Souza (2019), em estudo de campo que ouviu docentes, gestores e auxiliares de apoio na rede regular, a inclusão de crianças com TEA caminha de maneira lenta e esbarra em inúmeras lacunas estruturais, evidenciando que a garantia da matrícula não se traduz automaticamente na efetivação de um cotidiano escolar acolhedor e adaptado às necessidades específicas desses sujeitos.

Essa distância entre as prerrogativas legais e a materialidade da rotina pedagógica desloca a centralidade do debate para a figura do(a) educador(a) e para as metodologias de mediação adotadas no contexto da sala de referência. O acolhimento efetivo do(a) educando(a) com TEA demanda a superação do modelo tradicional de ensino expositivo e homogeneizante, exigindo práticas mais estruturadas e recursos visuais ou literários que facilitem a previsibilidade, a comunicação e o engajamento da criança.

Acredita-se que, a carência de formações continuadas, que capacite os(as) docentes para realizarem praticas pedagógicas específicas, constitui um dos principais entraves para a consolidação de uma práxis verdadeiramente inclusiva. Em consonância com essa problemática, Lemos, Nunes e Salomão (2020) adverte sobre a necessidade de reavaliar as práticas docentes cotidianas na etapa da Educação Infantil, sublinhando que a qualificação profissional específica e o aprofundamento metodológico são os fatores determinantes para distinguir a inclusão real da mera integração física. Assim, depreende-se que o sucesso do percurso escolar da criança com TEA na primeira infância depende diretamente da superação do isolamento pedagógico do(a) professor(a), o que requer a articulação de um trabalho colaborativo e o fomento de políticas públicas focadas na formação docente integral.

Assim, compreender as características do Transtorno do Espectro Autista é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois, quanto maior o conhecimento dos(as) profissionais da educação acerca das especificidades do TEA, maiores serão as possibilidades de promover experiências de aprendizagem que respeitem as diferenças e valorizem o potencial de cada criança.

2.2 O direito à educação e os marcos normativos da inclusão

O direito à educação é reconhecido constitucionalmente como um direito fundamental, indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. No âmbito da Educação Inclusiva, a garantia desse direito ultrapassa a simples disponibilização de vagas nas redes públicas de ensino; ela exige a adequação dos sistemas educacionais para acolher e responder às necessidades de todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional não se confunde com a mera integração ou presença física do estudante no espaço escolar. Para a autora, o direito à educação inclusiva implica uma transformação radical na cultura e nas estruturas da escola: “A inclusão é a possibilidade de se reorientar a educação, garantindo o direito de todos à escolarização no

ensino regular, sem discriminações, com respostas adequadas às suas necessidades educacionais especiais." (Mantoan, 2003, p. 16).

No ordenamento jurídico brasileiro, a consolidação desse paradigma inclusivo fundamenta-se em um arcabouço normativo progressivo e robusto: Constituição Federal de 1988: Consagra a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), estabelecendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996): Dedica o Capítulo V à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantindo serviços de apoio especializado aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Marco divisor de águas que redefiniu o público-alvo da Educação Especial e impulsionou a garantia de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, superando a tradição dos espaços segregados. Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012): Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), equiparando a pessoa com autismo à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o direito ao acesso à escola regular e ao acompanhante especializado em casos de necessidade comprovada.

Entretanto, como aponta Carvalho (2018), a promulgação de leis, embora indispensável, não garante por si só a transformação do cotidiano escolar. A efetivação dos marcos normativos requer que a garantia legal seja traduzida em intencionalidade pedagógica, eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas e investimentos em infraestrutura e formação docente. Conforme reforça Glat (2007), a escola inclusiva só se concretiza na prática quando a legislação deixa de ser apenas uma exigência burocrática e passa a orientar a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) genuinamente comprometido com a diversidade e com a equidade.

2.3 O desenvolvimento infantil e o papel da mediação docente

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características variam amplamente em intensidade e apresentação, o que justifica sua nomenclatura como um espectro (American Psychiatric Association, DSM-5).

Recentemente, pesquisas reforçam que o TEA não é uma condição uniforme, mas sim heterogênea, com impacto diferenciado nas maneiras pelas quais a criança aprende e se relaciona com o ambiente escolar. Na Educação Infantil, este quadro implica desafios específicos, pois as habilidades sociais e de linguagem, em desenvolvimento em crianças de 0 a 5 anos, são precisamente aquelas que mais sofrem impacto nas apresentações de TEA.

A inclusão escolar se consolida como uma diretriz ética e legal, orientada por documentos nacionais e internacionais que defendem direitos iguais de aprendizagem para todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas condições cognitivas ou sociais. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem papel crucial ao promover experiências significativas e socialmente integradas. A literatura recente aponta que a inclusão de crianças com TEA nesse nível educacional deve contemplar não apenas a presença física da criança, mas, sobretudo, a participação ativa e significativa no cotidiano escolar. Segundo Souza e Silva (2025), práticas inclusivas na Educação Infantil demandam trabalho colaborativo, formação docente adequada, materiais adaptados e construção de ambientes seguros que respeitem as características sensoriais e comunicativas dessas crianças. Essas adaptações pedagógicas favorecem a promoção das habilidades sociais, cognitivas e emocionais em contextos lúdicos e interativos.

> A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2015, p. 69)

O papel do(a) professor(a) emerge como o elemento central para que a inclusão efetiva aconteça. Autores contemporâneos como Freire (2011) defendem que o(a) professor(a) não atua apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador(a) das interações, por isso que compreendemos que ele(a) pode desenvolver sua prática como um(a) adaptador(a) de práticas pedagógicas e facilitador(a) de processos de socialização e aprendizagem para crianças com TEA.

Estudos de revisão bibliográfica como o de Cardoso (2025), que analisou práticas colaborativas na educação de crianças com TEA e destacou a importância de adaptações pedagógicas, formação docente contínua, uso de estratégias específicas e parceria entre escola e família; indicam que o(a) professor(a) precisa criar ambientes que considerem as diferenças individuais, estabelecer rotinas claras, utilizar recursos visuais e aplicar estratégias baseadas em evidências para favorecer a participação das crianças com TEA. O estudo ainda destaca que a

colaboração entre escola e família é indicada como prática essencial para entender melhor as necessidades da criança e planejar intervenções pedagógicas eficazes (Cardoso, 2025). Além disso, a pesquisa de Silva e Santos (2025) destaca que a formação docente inicial é insuficiente para preparar professores(as) para lidar com a complexidade das demandas de crianças com TEA, o que reforça a necessidade da formação continuada e de políticas institucionais que deem suporte a esses(as) profissionais.

Diversos estudos empíricos recentes investigam práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e a inclusão de crianças com TEA. Um trabalho qualitativo com 56 professores revelou que, embora muitos docentes não possuam conhecimento aprofundado sobre os diferentes tipos de engajamento das crianças com TEA em atividades escolares, estratégias que valorizem interesses individuais e suporte individualizado favorecem a participação e o desenvolvimento dessas crianças (Yildirim et al., 2025), também destacam a importância das práticas baseadas em evidências (Evidence Based Practices, EBP), como o uso de suportes visuais, rotinas estruturadas e narrativas sociais que contribuem para a organização comportamental e o engajamento das crianças com TEA em ambientes educacionais.

A formação docente é um dos pontos mais enfatizados na literatura atual como determinante para práticas pedagógicas eficazes na Educação Infantil inclusiva. De acordo com Silva (2025), a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura, muitas vezes, dedica pouco tempo a conteúdos sobre TEA e inclusão, deixando os(as) futuros(as) professores(as) despreparados para as demandas reais da sala de referência. Além disso, estudos qualitativos da área, conforme apontam Nunes e Santos (2022), destacam que a formação continuada, cursos práticos e atualizações constantes são fatores que ampliam a competência dos(as) professores(as) em planejar estratégias individualizadas, compreender aspectos comportamentais do TEA e otimizar a interação social em atividades grupais.

Embora haja avanços legais e teóricos para a inclusão, pesquisas citadas por Nascimento, Cruz e Braun (2023), relatam que vários desafios persistem, entre eles estão a insuficiência de materiais pedagógicos adequados, supervisão pedagógica fracamente estruturada, falta de tempo para planejamento colaborativo com especialistas e ausência de políticas institucionais que respaldem práticas específicas para o TEA.

Estudos recentes (Schmidt, 2021), alertam que, mesmo quando os(as) professores(as) possuem atitudes favoráveis à inclusão, eles(as) frequentemente relatam lacunas em conhecimentos práticos para adaptar atividades, monitorar progressos individuais e atender às necessidades comunicativas das crianças com TEA. O estudo ressalta que a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil depende de um conjunto articulado de fatores:

compreensão aprofundada das características do TEA, preparo pedagógico intencional e contínuo, utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências, criação de ambientes sensorialmente acolhedores, e uma articulação colaborativa entre escola, família e especialistas. Compreende-se que o(a) professor(a), nesse contexto, desempenha papel vital como mediador(a) do processo educativo, elaborando propostas pedagógicas e promovendo experiências de aprendizagem significativas que respeitem a diversidade e singularidade de cada criança com TEA.

Nesse sentido, compreende-se que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas. Segundo a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a pessoa com TEA possui direito à educação e à inclusão em todos os níveis de ensino, sem discriminação ou exclusão (Brasil, 2012). Dessa forma, compreende-se que a convivência entre crianças com e sem deficiência favorece experiências de aprendizagem significativas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a Educação Infantil deve promover experiências que garantam a participação de todas as crianças, valorizando suas diferenças e potencialidades (Brasil, 2018). Nesse sentido, a inclusão de crianças com TEA requer uma organização pedagógica que considere suas especificidades sem limitar suas possibilidades de aprendizagem e interação.

Em síntese, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil ultrapassa o mero cumprimento das obrigações legais e a garantia da vaga no ensino regular; exige uma reestruturação profunda da cultura escolar, das práticas dos(as) professores(as) e da formação continuada. Embora os dados estatísticos apontem um avanço significativo no acesso a essa etapa da Educação Básica, a efetivação dos direitos dessas crianças depende de uma mediação pedagógica intencional, sensível às especificidades sensoriais e comunicativas da neurodiversidade. Assim, para além das diretrizes normativas, torna-se essencial refletir sobre o impacto que o ambiente acolhedor e estimulante da primeira infância exerce no desenvolvimento integral desses sujeitos, temática que será aprofundada no capítulo a seguir.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, são construídas habilidades relacionadas à comunicação, à socialização, à autonomia e à aprendizagem, aspectos essenciais para todas as crianças e especialmente relevantes para aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, respeitando as singularidades de cada criança e valorizando a diversidade presente nos espaços educativos (Brasil, 2018).

Para as crianças com TEA, o ingresso na Educação Infantil representa uma importante oportunidade de vivenciar experiências de interação social e participação em atividades coletivas. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas com o outro e com o meio social. Nesse sentido, o ambiente escolar favorece a ampliação das experiências sociais da criança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da construção de vínculos afetivos. Além disso, a convivência com outras crianças possibilita a aprendizagem de regras sociais, a participação em brincadeiras e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento das potencialidades das crianças com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se ao brincar, considerado um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2017), as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação e das habilidades sociais. Para as crianças com TEA, as atividades lúdicas podem favorecer a interação com os colegas, a expressão de sentimentos e a construção de novos conhecimentos de maneira significativa e prazerosa. Nesse contexto, o(a) professor(a) assume papel essencial ao organizar situações de aprendizagem que estimulem a participação de todas as crianças, respeitando suas características individuais. A utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, jogos, músicas e atividades sensoriais pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais acessível e acolhedor. Conforme Cunha (2022), a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende do reconhecimento das potencialidades de cada criança e da adoção de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A Educação Infantil também possui papel fundamental na construção da autonomia das crianças com TEA. As experiências vivenciadas no ambiente escolar favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao cuidado pessoal, à comunicação de necessidades, à participação em atividades coletivas e à tomada de pequenas decisões cotidianas. Essas aprendizagens contribuem para que a criança desenvolva maior independência e confiança em suas capacidades.

Outro benefício proporcionado pela inclusão desde a Educação Infantil refere-se ao desenvolvimento das habilidades sociais. A convivência diária com outras crianças cria oportunidades para a aprendizagem de comportamentos sociais importantes, como compartilhar brinquedos, esperar a vez de participar das atividades, respeitar regras de convivência e estabelecer vínculos afetivos. Conforme Vygotsky (2007), é por meio das interações sociais que a criança amplia seus conhecimentos e desenvolve funções psicológicas superiores.

A presença de crianças com TEA nos espaços educativos também promove benefícios para os demais estudantes. Ao conviverem com colegas que apresentam diferentes formas de comunicação, aprendizagem e interação, as crianças desenvolvem atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade. Dessa forma, a inclusão escolar contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças humanas e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, a atuação do(a) professor(a) torna-se indispensável para a criação de situações que favoreçam a participação de todas as crianças. Cabe ao(á) docente organizar experiências pedagógicas que incentivem a interação, o diálogo, a cooperação e o brincar coletivo, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na turma. A mediação realizada pelo(a) professor(a) possibilita que as crianças construam conhecimentos de forma compartilhada, fortalecendo vínculos e ampliando oportunidades de desenvolvimento. Além disso, a parceria entre escola e família constitui elemento essencial para o sucesso do processo inclusivo. O diálogo constante entre professores(as) e responsáveis permite uma melhor compreensão das necessidades, interesses e avanços da criança, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Conforme Dessen e Polonia (2007), a relação colaborativa entre família e escola contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança e para a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Dessa maneira, a Educação Infantil representa um espaço privilegiado para a promoção da inclusão de crianças com TEA, possibilitando experiências que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo. Ao garantir oportunidades de participação, interação e aprendizagem, a escola contribui para a formação de sujeitos mais

autônomos, confiantes e preparados para os desafios da vida em sociedade. Portanto, a Educação Infantil desempenha papel decisivo na inclusão e no desenvolvimento das crianças com TEA. Ao proporcionar experiências de interação, aprendizagem e convivência, a escola contribui para a construção da autonomia, da comunicação e das relações sociais, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

3.1 Estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com TEA

A utilização de estratégias pedagógicas adequadas pode favorecer significativamente a participação das crianças com TEA nas atividades escolares. Segundo Cunha (2022), a organização de rotinas estruturadas proporciona maior segurança e previsibilidade, contribuindo para a adaptação da criança ao ambiente escolar. Os recursos visuais também constituem ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem. Para Orrú (2017), imagens, símbolos e materiais concretos podem auxiliar a compreensão das atividades e favorecer a comunicação de crianças que apresentam dificuldades na linguagem verbal.

Outra estratégia relevante consiste na promoção de atividades colaborativas que estimulem a interação entre as crianças. De acordo com Vygotsky (1997), as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano, tornando as experiências coletivas elementos essenciais para a aprendizagem. Além disso, o planejamento pedagógico deve ser flexível e considerar os diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de referência. Conforme Carvalho (2018), a adaptação curricular não significa reduzir conteúdos, mas criar diferentes possibilidades para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento.

A efetivação de uma prática inclusiva na Educação Infantil exige do(a) professor(a) um planejamento intencional e sensível, capaz de reconhecer as especificidades da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem desorganizá-la do grupo ou estigmatizá-la. Na etapa da primeira infância, a organização do espaço e do tempo na sala de referência desempenha papel crucial para a regulação emocional e a previsibilidade das rotinas diárias. A introdução de recursos de suporte visual, tais como quadros de rotina compostos por fotografias, pictogramas ou cartões de comunicação alternativa, permite à criança antecipar as transições entre as atividades, como a roda de conversa, o momento da alimentação, a ida ao parque e as rotinas de higiene, o que reduz significativamente os níveis de ansiedade e as crises decorrentes da imprevisibilidade.

A utilização da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) destaca-se como uma ferramenta indispensável para garantir a participação ativa e o exercício da expressividade, os

quais se configuram como direitos de aprendizagem assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando o(a) professor(a) insere pranchas temáticas ou sistemas de troca de figuras na rotina da sala de referência, possibilita-se que a criança com comprometimentos na linguagem verbal consiga comunicar suas necessidades, sentimentos e escolhas pedagógicas aos seus pares e aos adultos.

Somado a isso, o hiperfoco da criança com TEA deve ser compreendido não como uma conduta rígida a ser suprimida, mas como uma potente oportunidade pedagógica e um disparador para a construção de saberes. Ao acolher o interesse restrito e profundo da criança por determinados temas, sejam eles elementos da natureza, números, cores ou meios de transporte, o(a) professor(a) pode planejar vivências transversais integradas aos Campos de Experiências propostos pela BNCC, (2018). De igual forma, a adequação do ambiente sensorial da sala de referência, com o controle de ruídos excessivos, iluminação adequada e disponibilização de materiais com diferentes texturas, assegura um espaço de acolhimento em que a criança pode explorar o mundo com conforto e segurança.

3.2 O papel do(a) professor(a) na inclusão de crianças com TEA

O(a) professor(a) desempenha papel central na construção de práticas inclusivas, uma vez que é responsável por planejar, mediar e avaliar as experiências de aprendizagem das crianças. Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e compromisso com uma educação que valorize a dignidade humana e a diversidade.

No contexto da inclusão, o(a) professor(a) precisa desenvolver práticas pedagógicas flexíveis que considerem as necessidades individuais dos(as) estudantes. De acordo com Mittler (2003), a inclusão escolar exige mudanças na organização do ensino e na postura dos(as) profissionais, de modo que a escola se adapte às necessidades das crianças, não o contrário.

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entrar em uma sala de aula, o educador deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos educandos. (Freire, 2011, p. 47)

A mediação docente é especialmente importante para as crianças com TEA, uma vez que muitas delas apresentam dificuldades relacionadas à comunicação e à interação social. Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio social, sendo o(a) professor(a) um(a) mediador(a) fundamental nesse processo. Além de

promover a aprendizagem acadêmica, o(a) professor(a) também contribui para a construção das relações sociais no ambiente escolar. Conforme Mantoan (2015), a atuação docente deve favorecer a participação de todos os estudantes, estimulando o respeito às diferenças e o desenvolvimento da convivência coletiva.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com TEA não ocorrem de maneira espontânea; eles dependem intrinsecamente da mediação pedagógica intencional exercida pelo(a) professor(a). Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o psiquismo humano se constitui por meio da inter-relação entre o sujeito e o meio sociocultural mediado por signos e instrumentos. Nesse viés, o(a) professor(a) atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança com autismo, intervindo naquelas funções que ainda estão em processo de maturação e fornecendo os "andaimes" pedagógicos necessários para que ela realize, com suporte, ações que gradativamente passará a executar com autonomia.

A atuação do(a) professor(a) na sala de referência pressupõe uma postura de observação atenta, escuta sensível e registro contínuo do percurso de cada criança. Incluir não significa padronizar condutas, mas criar caminhos alternativos de aprendizagem que respeitem a singularidade do desenvolvimento. Nesse sentido, Mantoan (2003), enfatiza que a verdadeira inclusão escolar exige que a instituição supere o paradigma da homogeneização e se reorganize para valorizar as diferenças individuais de forma equitativa, reconhecendo a neurodiversidade como condição que enriquece a coletividade.

Outra dimensão essencial do papel docente diz respeito à mediação das interações entre as crianças sem deficiência e a criança com TEA no cotidiano da sala de referência e nos momentos de brincadeira livre. Ao promover brincadeiras estruturadas e atividades colaborativas em que a brincadeira atue como eixo estruturante, conforme preconiza a BNCC (2018), o(a) professor(a) fomenta sentimentos de empatia, cooperação e pertencimento social desde a Educação Infantil, permitindo que todas as crianças aprendam a conviver e a respeitar as diversas formas de existir no mundo.

Apesar das garantias legislativas e dos avanços teóricos na área da Educação Especial, o cotidiano da Educação Infantil ainda é marcado por entraves complexos que impactam o fazer docente. Na prática cotidiana das instituições públicas, os(as) professores(as) frequentemente enfrentam desafios estruturais na sala de referência, como a sobrecarga de crianças matriculadas por turmas, a escassez de recursos didático-pedagógicos adaptados e a fragilidade nas redes institucionais de apoio técnico. Essas condições tornam evidente a necessidade urgente de políticas públicas voltadas à oferta sistemática de formação continuada, permitindo que os(as)

professores(as) construam saberes específicos sobre as especificidades do espectro autista e atualizem suas práticas reflexivas.

No tocante às possibilidades, a elaboração e aplicação do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) configuram-se como um instrumento decisivo para mapear as habilidades, prioridades e estratégias adaptativas de cada criança. Para que o PDI seja efetivo, exige-se uma articulação contínua entre o(a) professor(a) da sala de referência, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família. Essa parceria constante entre escola e família garante a continuidade dos estímulos pedagógicos e valida o protagonismo dos responsáveis no processo formativo da criança.

Por fim, vale ressaltar que a garantia plena dos direitos de aprendizagem da criança com TEA, expressos na BNCC (2018), pelo conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, depende de um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar. Quando o CMEI consolida uma cultura inclusiva centrada no afeto e no respeito às diferenças, a Educação Infantil cumpre com excelência a sua função sócio-histórica e humanizadora na primeira infância.

Em suma, a Educação Infantil constitui um espaço ímpar para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e comunicativo das crianças com TEA, atuando como um divisor de águas em suas trajetórias de vida. As estratégias pedagógicas fundamentadas na ludicidade, no uso do hiperfoco, no suporte visual e na estruturação da rotina na sala de referência ganham vitalidade mediante a atuação intencional do(a) professor(a), que se posiciona como mediador(a) das interações com os pares e com o conhecimento. Contudo, a realização dessa práxis inclusiva depende intrinsecamente de condições materiais adequadas, formação continuada de qualidade e suporte institucional efetivo. Para compreender como essas reflexões teóricas se materializam no cotidiano vivo da instituição escolar, o capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico que orientou a investigação empírica deste estudo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que orientou a realização deste trabalho de conclusão de curso foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão mais aprofundada da realidade educacional e das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa busca analisar fenômenos sociais a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos(as) participantes, permitindo uma interpretação mais detalhada do contexto estudado. Segundo Gil (2008, p. 175), "a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

Dessa forma, essa abordagem mostra-se adequada ao objetivo deste estudo, que objetivou compreender o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil no processo de ensino e inclusão de crianças com TEA. Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo de natureza exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. Já as pesquisas descritivas buscam identificar, registrar e analisar características de determinada população ou realidade, permitindo compreender aspectos relevantes do contexto investigado.

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de João Pessoa/PB, instituição na qual foi investigada a atuação docente em relação a inclusão escolar. A população da pesquisa foi composta por professores(as) da Educação Infantil que atuam na referida instituição. A amostra foi selecionada de forma intencional, considerando os(as) profissionais que aceitaram participar voluntariamente e que possuíam experiência com o atendimento de crianças com TEA.

4.1 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário semiestruturado direcionado às(aos) professoras(es) participantes da pesquisa. O instrumento foi elaborado com questões abertas, possibilitando que as(os) profissionais expressassem suas percepções, experiências, desafios e estratégias relacionadas ao processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Sob a perspectiva da pesquisa educacional, o questionário se caracteriza como uma técnica de investigação essencial para traduzir os objetivos específicos em perguntas concretas, viabilizando o levantamento de dados sem a necessidade de interferência direta do(a) pesquisador(a) no momento do preenchimento.

De acordo com Gil (2008), o uso de questionários apresenta vantagens significativas, tais como a garantia do anonimato das respostas, a possibilidade de alcançar os(as) participantes em tempos distintos e a uniformidade na apresentação das questões, o que reduz os riscos de distorções na interpretação. Ademais, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003), este recurso permite que os sujeitos da pesquisa respondam às indagações no momento em que julgarem mais propício, favorecendo reflexões mais maduras e detalhadas sobre a própria prática pedagógica, o que enriquece a qualidade do material empírico coletado.

Assim, a escolha do questionário semiestruturado ocorreu por permitir maior flexibilidade nas respostas, favorecendo a obtenção de informações mais detalhadas acerca da prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as). Inicialmente, foi realizado o contato com os(as) participantes para apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecimento sobre sua importância para o campo educacional. Após a concordância dos(as) participantes, os questionários foram disponibilizados para preenchimento em período previamente estabelecido.

Os procedimentos para coleta de dados ocorreram após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da gestão da instituição pesquisada. Após essa etapa, iniciou-se a pesquisa de campo a partir de visitas de observação. Na sequência, os(as) professores(as) foram convidados(as) a participar voluntariamente da pesquisa, sendo esclarecidos(as) quanto aos objetivos do estudo e às condições de participação.

A escolha do CMEI como campo de pesquisa ocorreu em razão da proximidade da pesquisadora com a instituição durante as atividades de estágio supervisionado, o que possibilitou o contato com a realidade educacional e com as práticas desenvolvidas junto às crianças público-alvo da Educação Especial. A instituição atende crianças da Educação Infantil e desenvolve ações voltadas à inclusão escolar, constituindo-se como um espaço relevante para a investigação proposta neste estudo.

Participaram da pesquisa professoras da Educação Infantil que atuam diretamente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha das participantes ocorreu de forma intencional, considerando a experiência profissional e a disponibilidade para colaborar com o estudo.

O questionário utilizado na pesquisa foi composto por questões abertas que possibilitaram às participantes expressarem livremente suas percepções, experiências e opiniões acerca do processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A utilização de perguntas abertas favoreceu a obtenção de informações mais detalhadas, permitindo compreender aspectos subjetivos relacionados à prática docente e aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

4.2 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa respeitou os princípios éticos que orientam a produção do conhecimento científico, assegurando o respeito, a dignidade e a privacidade das participantes. As professoras foram informadas sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e a finalidade acadêmica da pesquisa, participando de forma voluntária.

Para preservar a identidade das 5 participantes, seus nomes não foram divulgados, sendo utilizadas denominações fictícias ou identificações numéricas durante a apresentação e análise dos resultados. Além disso, as informações fornecidas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos.

Dessa forma, buscou-se assegurar que todas as etapas da pesquisa fossem conduzidas de maneira ética e responsável, respeitando os direitos das participantes e contribuindo para a produção de conhecimentos relevantes sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Em estrita observância aos preceitos éticos que regem as pesquisas científicas envolvendo seres humanos, a aplicação do questionário foi precedida pela apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento cumpre uma função pedagógica e jurídica indispensável, assegurando que os(as) docentes participantes fossem devidamente informados(as) a respeito dos objetivos da investigação, da natureza voluntária de sua colaboração, bem como dos potenciais riscos e benefícios associados ao estudo. Através do TCLE, garantiu-se formalmente a preservação do sigilo, da privacidade e da confidencialidade das identidades dos(as) professores(as) e da instituição onde atuam, assegurando que as informações fornecidas seriam utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos. Desse modo, o desenho metodológico desta pesquisa articulou a eficácia técnica da coleta de dados por questionário com o respeito irrestrito à dignidade e à autonomia dos sujeitos colaboradores.

4.3 Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta dos dados, as respostas obtidas foram organizadas e analisadas em uma abordagem qualitativa, por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise buscou compreender os significados presentes nas respostas das professoras participantes. A análise teve como foco identificar aspectos recorrentes nas respostas, bem como percepções, desafios, práticas pedagógicas e contribuições relacionadas ao trabalho desenvolvido com crianças com TEA na Educação Infantil.

Os dados foram examinados de forma interpretativa, estabelecendo relações entre as respostas das participantes e os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa. Esse processo permitiu compreender como as professoras percebem seu papel no contexto da educação inclusiva e quais estratégias são utilizadas para promover o desenvolvimento e a participação das crianças com TEA no ambiente escolar. Todas as cinco professoras são do sexo feminino, e são concursadas da prefeitura.

A análise também possibilitou identificar aproximações e divergências entre as experiências relatadas pelas participantes, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a atuação dos(as) professores(as) na construção de práticas inclusivas na Educação Infantil.

Essa metodologia permitiu identificar categorias temáticas presentes nas respostas das participantes, favorecendo a interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos adotados. A partir dessa análise, foi possível estabelecer relações entre as percepções das professoras, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA.

Para uma melhor organização dos dados, as informações obtidas foram agrupadas em categorias de análise relacionadas à compreensão da inclusão escolar, ao papel do(a) professor(a), às estratégias pedagógicas utilizadas, aos desafios encontrados e às contribuições da formação profissional para a construção de práticas inclusivas. Essas categorias permitiram uma análise mais sistematizada dos resultados, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

Cabe destacar que toda pesquisa apresenta limitações. Neste estudo, considera-se como limitação o número reduzido de participantes, uma vez que os dados foram coletados em apenas uma instituição de ensino. No entanto, a investigação não tem como objetivo generalizar resultados, mas compreender de forma aprofundada uma realidade específica, contribuindo para reflexões acerca da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, e do papel desempenhado pelos(as) professores(as) nesse processo.

5. A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TEA EM UM CMEI DE JOÃO PESSOA: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para compreender as práticas pedagógicas inclusivas, torna-se imperativo caracterizar o cenário em que as interações e mediações se realizam, bem como as compreensões das professoras sobre o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil e sobre o papel delas nesse contexto. Para compreender as práticas pedagógicas inclusivas, torna-se indispensável caracterizar o cenário em que as interações e mediações se realizam, bem como as compreensões das professoras sobre o processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil e sobre o papel delas nesse contexto.

A inclusão escolar não ocorre no abstrato; ela ganha materialidade no cotidiano das instituições educativas, nas escolhas metodológicas, nas adaptações do espaço e, sobretudo, na postura relacional do(a) educador(a) frente à diversidade. Nesse sentido, este capítulo dedica-se a apresentar, analisar e discutir os dados empíricos apreendidos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) investigado no município de João Pessoa/PB. A análise fundamenta-se nos registros obtidos ao longo do trabalho de campo, por meio de observações diretas e anotações em diário de campo, articulando as evidências encontradas com o referencial teórico que norteia esta pesquisa, deixando sempre claro o anonimato.

Para dar clareza e densidade reflexiva a esta discussão, o capítulo organiza-se a partir de eixos temáticos que abordam desde a caracterização do ambiente e da rotina escolar até a identificação dos saberes, estratégias, desafios e mediações pedagógicas desenvolvidas pelas docentes. Busca-se, desse modo, revelar não apenas as lacunas e contradições do processo inclusivo, mas também as experiências potentes e os caminhos possíveis para a consolidação de uma práxis pedagógica genuinamente inclusiva na Primeira Infância.

5.1 Caracterização da instituição campo de pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na zona urbana do município de João Pessoa/PB. A instituição funciona em tempo integral e atende uma comunidade caracterizada por vulnerabilidade socioeconômica, acolhendo crianças na faixa etária de 2 a 6 anos de idade, distribuídas entre as modalidades de Creche e Pré-escola.

Em sua estrutura física, o espaço conta com salas de referência climatizadas, pátio coberto para recreação, refeitório, banheiros adaptados e uma área externa para atividades lúdicas, recursos que exercem influência direta na rotina pedagógica e na organização de tempos e espaços. Para os(as) estudantes com TEA, existe uma sala de AEE, disponibilizada para crianças atípicas.

O corpo docente da instituição é formado, em sua maioria, por professoras licenciadas em Pedagogia, contando também com o suporte de profissionais de apoio (cuidadores e assistentes de sala) para o acompanhamento de crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento.

No que tange à inclusão, o CMEI possui matrículas ativas de crianças com diagnóstico de TEA distribuídas em diferentes turmas, demandando da equipe pedagógica um esforço contínuo de planejamento flexível, adaptação curricular e articulação com as diretrizes da Secretaria de Educação do Município. Assim, este espaço configura-se como um microssistema rico em interações lúdicas e sociais, mas que também reflete as tensões e os desafios estruturais e formativos presentes na rede pública de ensino.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas de professores(as) para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, foram aplicados questionários com cinco professoras que atuam na Educação Infantil neste Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de João Pessoa/PB. No próximo tópico são apresentadas as observações realizadas nas turmas da Educação infantil, a partir de roteiros de observação (Apêndice I).

5.2 Observação do cotidiano e das práticas inclusivas na Educação Infantil

A imersão na rotina da Educação Infantil permitiu acompanhar de perto como as diretrizes inclusivas se desdobram nas interações diárias, nos arranjos espaciais e nos tempos pedagógicos da instituição. A observação sistemática do cotidiano revelou que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessa etapa de ensino ultrapassa a garantia de acesso físico, exigindo uma sensibilidade apurada da equipe pedagógica para interpretar as linguagens não verbais, as respostas sensoriais e os modos próprios de apropriação do espaço por parte dessas crianças.

Nos momentos das atividades dirigidas e das brincadeiras livres, constatou-se que os desafios mais evidentes residem na transição entre os momentos da rotina e na regulação sensorial em ambientes com alto nível de ruído e estímulos visuais. Durante as observações,

destacaram-se situações em que a flexibilização do tempo e do espaço se fez indispensável: quando o ritmo coletivo da turma impunha uma troca rápida de atividades, a criança com TEA muitas vezes demonstrava resistência ou desorganização comportamental, sinalizando a necessidade de previsibilidade e suporte visual antecedente.

No âmbito das práticas pedagógicas observadas, destacam-se duas dinâmicas centrais no cotidiano escolar: O uso de suportes visuais e a antecipação da rotina: Percebeu-se que a presença de quadros de rotina com imagens ou pictogramas na altura dos olhos das crianças serviu como ferramenta fundamental de orientação temporal e autonomia. As turmas em que esse recurso era utilizado sistematicamente apresentavam transições mais suaves entre os momentos de parque, refeição e atividades em sala.

A mediação do brincar e das interações entre pares: A observação evidenciou que a interação social entre a criança atípica e os colegas neuro típicos raramente ocorre de forma espontânea sem uma mediação intencional. O papel da professora regente e do suporte pedagógico mostrou-se decisivo ao criar pontes de comunicação, como o direcionamento de brincadeiras estruturadas de interesse comum, permitindo que a criança com TEA participasse do grupo respeitando seus limites e preferências.

Apesar dos avanços observados em termos de acolhimento e afeto por parte das educadoras, a vivência de campo também colocou em evidência lacunas concretas no cotidiano escolar. Notou-se, em diversos momentos, a escassez de recursos pedagógicos adaptados especificamente planejados para atender às demandas de integração sensorial e comunicação alternativa. Nesses cenários, a ação docente muitas vezes dependia de iniciativas individuais e improvisações, evidenciando a urgência de formações continuadas em serviço que instrumentalizem as professoras para além do plano intuitivo.

Por fim, a observação do cotidiano ratificou que a inclusão na Educação Infantil se consolida no detalhe das micro interações diárias: no olhar atento às hipersensibilidades da criança na adaptação do tom de voz, na reorganização do layout da sala e na construção de um ambiente em que a diferença seja vivenciada como parte natural da experiência coletiva de aprendizagem.

5.2.1 Retorno à turma do Infantil 4-A

O retorno à turma do Infantil 4-A, no dia 6 de julho, teve como objetivo aprofundar as primeiras impressões colhidas no início da pesquisa, com atenção especial à dinâmica da sala

com 33 crianças matriculadas, e à inclusão das duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta visita permitiu analisar de forma mais detalhada as estratégias de manejo de grande grupo e a diferenciação pedagógica adotada. A observação sistemática evidenciou que a presença de uma rotina visual previsível e de comandos claros são determinantes para a regulação do comportamento e para a participação efetiva das crianças com TEA nas propostas coletivas, minimizando barreiras comunicacionais (Diário de campo, 06/07/2026).

5.2.2 Análise Documental e Espaços Coletivos do CMEI

O dia 7 de julho foi reservado para uma compreensão macro da instituição, englobando a observação dos espaços coletivos (como o refeitório e o pátio externo) nos momentos de fluxo comum e a análise de documentos norteadores do CMEI. Esta etapa foi essencial para cruzar os dados observados nas salas de referência com a proposta político-pedagógica da instituição, avaliando como as diretrizes de acessibilidade e acolhimento à diversidade se traduzem na cultura organizacional e na estrutura física do CMEI. (Diário de campo, 07/07/2026).

5.2.3 Observação das turmas em geral

No dia 8 de julho de 2026, dia de observação no Centro de Referência em Educação Infantil (CMEI), o foco esteve voltado para a transição dos momentos de acolhimento inicial e as primeiras atividades direcionadas da manhã. Observou-se a sensibilidade da equipe pedagógica em respeitar o tempo de chegada de cada criança, organizando cantinhos temáticos com brinquedos e livros para que a inserção na rotina escolar ocorresse de forma fluida e sem rupturas abruptas (Diário de campo, 08/07/2026).

No dia seguinte, 9 de julho de 2026, durante a visita, a rotina de alimentação e higiene ganhou destaque. Foi possível notar como esses momentos são tratados como ricos espaços de aprendizagem e autonomia, onde as professoras incentivavam os pequenos a organizar seus próprios pertences e a realizar a higienização das mãos de maneira lúdica e interativa (Diário de campo, 09/07/2026).

E no dia 13 de julho de 2026, foi um momento em que as interações e a comunicação no ambiente escolar se mostraram centrais para a análise. Durante as atividades livres no pátio, presenciou-se uma situação de extrema relevância pedagógica e inclusiva: uma das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta barreiras na

comunicação verbal direta, precisava utilizar o banheiro, mas não conseguia verbalizar ou expressar de forma convencional a sua necessidade de fazer xixi (Diário de campo, 12/07/2026).

Diante disso, a professora regente, demonstrando um profundo conhecimento sobre a singularidade da criança, e uma sensibilidade aguçada, soube interpretar prontamente os sinais corporais e a forma particular de comunicação não verbal que a criança utilizava naquele momento. Com calma e acolhimento, a docente validou a intenção do educando, compreendeu perfeitamente a sua demanda e o conduziu com segurança ao banheiro, evidenciando como o vínculo afetivo e a observação atenta são ferramentas indispensáveis para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

No dia 14 de julho de 2026, deu-se início à segunda etapa da pesquisa de campo. Iniciou-se com a observação da chegada dos estudantes e a organização física da sala de referência. A professora dispôs as carteiras de forma a facilitar a circulação e o trabalho em grupos com as crianças, uma estratégia que se mostrou muito eficiente para a proposta do dia. O acolhimento foi humanizado, com um momento dedicado para que as crianças compartilhassem brevemente como tinha sido o início de sua semana, fortalecendo os vínculos afetivos antes do início das atividades formais (Diário de campo, 14/07/2026).

No penúltimo dia de campo, 15 de julho, o foco da pesquisa direcionou-se à dimensão formativa e investigativa junto ao corpo docente, com a entrega formal do questionário de pesquisa às professoras. Nesse dia, entreguei o questionário a 5 professoras que se dispuseram a responder, e assinaram o TCLE. Mais do que um ato burocrático de coleta de dados, a entrega transformou-se em um rico espaço de interlocução e debate reflexivo ainda na sala de referência. As docentes compartilharam suas percepções, desafios e anseios acerca do que constitui uma "educação acolhedora" para crianças com TEA, bem como as barreiras e êxitos nas práticas inclusivas diárias (Diário de campo, 15/07/2026).

Esse diálogo horizontalizado encontra eco nas reflexões de Mantoan (2015), que defende que a inclusão exige uma transformação na cultura escolar e na formação docente, demandando um olhar que reconheça a singularidade de cada criança.

O debate em sala reforçou que a inclusão na Educação Infantil vai além da garantia da matrícula, perpassando a construção coletiva de redes de apoio e a flexibilização das mediações pedagógicas para acolher a neurodiversidade de forma afetiva e científica.

O dia 16 de julho marcou o encerramento oficial do ciclo de oito visitas programadas à instituição (Diário de campo, 16/07/2026). Esta última incursão ao campo foi destinada ao

recolhimento dos questionários previamente respondidos pelas professoras, instrumentos que compõem o corpus substancial de análise qualitativa deste TCC.

O momento foi também de despedida e agradecimento à gestão, às professoras e às crianças do CMEI, que viabilizaram a realização deste estudo. Finalizar a pesquisa neste espaço reafirmou a importância da aproximação entre a universidade e a educação básica, consolidando um valioso acervo de vivências e dados que fundamentaram as reflexões teóricas e as conclusões desta pesquisa.

5.3 Análise e discussão das respostas das professoras

Este tópico destina-se a examinar e problematizar as concepções e discursos das participantes acerca do processo de inclusão escolar de crianças com TEA no universo da Educação Infantil. As discussões aqui tecidas emergem das respostas obtidas por meio de um questionário semiestruturado, o qual foi integralmente respondido por 5 (cinco) professoras regentes que atuam diretamente na instituição pesquisada.

A partir da análise das respostas das docentes, busca-se desvelar não apenas o entendimento teórico que essas profissionais possuem sobre o direito à educação, mas também os sentidos práticos, as angústias e as estratégias metodológicas construídas no cotidiano escolar para viabilizar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos(as) estudantes com TEA.

Compreender quem são as profissionais que atuam diretamente na mediação do desenvolvimento infantil é um passo metodológico essencial, pois a formação, a trajetória e a experiência de vida de cada uma delas, delineiam diretamente suas concepções pedagógicas e suas posturas na sala de referência. Assim, mapear o perfil das professoras permitiu interpretar as respostas obtidas sob uma ótica mais rica, humana e conectada com a realidade prática do cotidiano escolar.

Com o intuito de preservar a identidade das participantes, as professoras foram identificadas como Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E. Os dados foram organizados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), sendo agrupados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

5.3.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa

Para a realização deste estudo, foi aplicado um questionário estruturado, composto por perguntas fechadas e abertas, respondido voluntariamente por 5 professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública de ensino.

Todas as 5 participantes da pesquisa pertencem ao sexo feminino e fazem parte do quadro de servidoras públicas efetivas (concursadas), o que indica uma estabilidade profissional que também reverbera em suas trajetórias dentro da rede de ensino

As docentes participantes apresentam idades que variam a partir dos 38 anos, alcançando, em alguns casos, os 53 anos de idade. Ao analisar as variáveis de faixa etária e tempo de serviço, evidencia-se um grupo de profissionais maduro e com sólida experiência na área educacional.

Essa maturidade geracional reflete-se diretamente no tempo de serviço: o grupo é caracterizado por carreiras consolidadas, com professoras que acumulam até 20 anos de magistério na educação pública.

Quanto à formação acadêmica, todas possuem graduação concluída na área de Pedagogia, sendo duas delas, tendo especializações em nível de pós-graduação (*lato sensu*) em psicopedagogia, demonstrando uma preocupação contínua com o aperfeiçoamento profissional e com o embasamento teórico que sustenta suas ações diárias com as crianças pequenas.

A partir desse mapeamento inicial, que revela um corpo docente experiente, academicamente qualificado e com uma trajetória consolidada no serviço público, torna-se possível voltar o olhar sobre as concepções dessas profissionais.

5.3.2 Compreensão sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

A vivência acumulada ao longo de décadas de carreira e as transformações acompanhadas por elas na Educação Infantil oferecem um pano de fundo importante para compreender suas visões práticas.

Diante disso, a seguir, inicia-se a análise detalhada das respostas do questionário, buscando cruzar as reflexões dessas 5 educadoras com os referenciais teóricos que norteiam o desenvolvimento infantil e as políticas públicas educacionais vigentes.

Ao serem questionadas sobre o significado da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, observou-se que as participantes compreendem a inclusão como um processo que vai além da matrícula da criança na escola regular. Como é possível observar na análise dos dados a seguir:

> Professora 1: "Inclusão real vai além de colocar em sala. O foco não é 'normalizar' a criança e sim dar os suportes certos para ela participar, aprender e se comunicar do jeito dela."
>
> Professora 2: "A inclusão não beneficia apenas criança que possui alguma especificidade. Ela ensina valores e direitos especializados."
>
> Professora 3: "Que a instituição deve oferecer oportunidades para que as crianças participem com atividades pedagógicas sociais e lúdicas, realizando adaptações quando necessário. A inclusão exige também a parceria entre escola, família e profissionais realizados."
>
> Professora 4: "Compreendo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (Tea) na Educação Infantil como um direito que garante a participação de todas as crianças nas atividades escolares, respeitando suas necessidades e particularidades."
>
> Professora 5: "Como algo que dá certo quando a escola, as redes, a família e as crianças andam juntos".

Ao analisar as concepções das docentes sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na primeira etapa da Educação Básica, percebe-se um alinhamento inicial importante: todas superam a visão puramente integradora de "apenas garantir a matrícula" ou "inserir fisicamente" a criança no espaço escolar. Ao relatarem suas percepções, percebe-se que, as professoras entendem que cada criança tem sua individualidade, tem seu modo de interagir, e que precisam ser incluídas naturalmente.

Segundo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, a partir do momento que as docentes entendem que inclusão não beneficia apenas a criança com TEA, e sim um conjunto de pessoas, elas criam essa possibilidade relatada por Freire, e dão espaço para que ocorra a inclusão na sala de referência. (Freire, 2011, p. 47).

Quando as professoras superam a mera integração física e passam a respeitar os modos singulares de interagir de cada criança com TEA, elas abandonam a expectativa de um desenvolvimento homogêneo em favor de uma prática pedagógica diversificada.

Assim, ao criarem um ambiente que valoriza a diversidade e reconhece a criança como sujeito ativo do seu aprender, as educadoras constroem um espaço verdadeiramente inclusivo, onde as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a atuar como motor para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

5.3.3 Compreensão acerca do papel do(a) professor(a) no processo de inclusão das crianças com TEA

Perguntadas sobre qual considera ser o papel do(a) professor(a) no processo de inclusão das crianças com TEA, as professoras responderam:

> Professora 1: "O professor é a peça central. Não é o mediador, não é só a construção de quem estar com a turma todo dia."
>
> Professora 2: "Atuar como mediador central no processo de ensino atribuindo métodos e critério de acordo com as necessidades específicas da criança."
>
> Professora 3: "É essencial para garantir que elas tenham acesso de qualidade, desenvolvendo suas potencialidades, devendo ser acolhidas, respeitando suas características, utilizando de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem."
>
> Professora 4: "acolher, respeitar as diferenças e promover a participação da criança com TEA em todas as atividades da Educação. Cabe ao docente planejar estratégias que atendam as necessidades da criança, estimulando sua interação com os colegas e criar um ambiente inclusivo, afetivo e favorável ao desenvolvimento e a aprendizagem de todos."
>
> Professora 5: "O papel do professor é de mediador, observador e organizador, investigador. E o principal que é criar as condições pra criança aprender junto com os colegas de sala."

Ao analisar as respostas das docentes sobre o papel do(a) professor(a) na inclusão de crianças com autismo, observa-se um consenso de que o(a) docente desempenha uma função de extrema relevância no cotidiano escolar, embora as concepções sobre a natureza desse papel variem sutilmente.

As falas das professoras revelam que a atuação docente vai muito além de apenas supervisionar o espaço, exigindo intencionalidade pedagógica. A Professora 1 entende como peça central em uma sala o(a) professor(a), que atua não como um mediador(a), mas como peça central para que ocorra a construção de conhecimento no decorrer do tempo. Já a professora 5 afirma que o papel do(a) professor(a) é de mediador(a), ou seja, um lugar de criar oportunidades para a própria criança construía o conhecimento junto na sala.

Analisando o conjunto das respostas, percebe-se que, apesar da divergência conceitual sobre o termo "mediador", com a Professora 1 destacando o docente como eixo central e a Professora 5 enfatizando a mediação como criação de oportunidades, todas as docentes convergem no compromisso com a intencionalidade pedagógica e com a escuta atenta.

Essa postura dialoga diretamente com as contribuições de Mantoan (2003), que defende a construção de um ambiente acolhedor, flexível e adaptado às necessidades de cada estudante, garantindo o direito à educação sem discriminação.

Em suma, as respostas das educadoras reafirmam que incluir exige reestruturar as práticas pedagógicas para promover a participação plena e o desenvolvimento de todos, transformando a sala de referência em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático.

5.3.4 Estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão de crianças com TEA

Perguntadas sobre quais estratégias pedagógicas utilizam para promover a inclusão de crianças com TEA, as professoras responderam:

> Professora 1: "Criança ama dinossauros. Ensinar cor, número, letra, espera, dividir. Ou seja, usar o hiperfoco."
>
> Professora 2: "Trabalhar de forma colaborativa ferramentas digitais, materiais pedagógicos concretos."
>
> Professora 3: "Com rotinas organizada, incentivando à interação social, uma linguagem clara e observando constantemente o desenvolvimento."
>
> Professora 4: "o respeito ao ritmo e as necessidades de cada criança, atividades lúdicas, recursos visuais, musicalização, brincadeiras, contação de histórias, rotina organizada e adaptação das atividades quando necessário."
>
> Professora 5: "Cartaz com figuras da sequência do dia, roda de conversa, parquinho, musicalização, jogos de encaixe, brinquedos sensoriais."

As estratégias pedagógicas elencadas pelas professoras revelam um repertório diversificado e voltado às necessidades específicas de acessibilidade e engajamento da criança com autismo.

A Professora 1 apresenta uma abordagem bastante prática e baseada no hiperfoco da criança, exemplificando o uso de interesses específicos (como dinossauros), para o ensino de conhecimentos conceituais e sociais, como a partilha e o tempo de espera.

As Professoras 3 e 4 destacam o uso de elementos lúdicos, contação de histórias e musicalização, que remetem a uma rotina, até mesmo para a regulação de uma criança com o transtorno do espectro autista.

A Professora 5 detalha estratégias de apoio visual concreto, como cartazes com as figuras da sequência do dia, atividades que seriam realizadas, e o uso de brinquedos sensoriais, aliando essas ferramentas a momentos coletivos de socialização, como a roda de conversa e o parquinho, algo que ao decorrer das visitas foi muito importante para a observação da interação das crianças, ao se corrigirem quando o colega ao lado não seguia o que estava na “rotina” escrita no cartaz.

Por fim, a Professora 2 enfatiza o uso colaborativo de ferramentas digitais associado a materiais pedagógicos concretos, demonstrando a importância de diversificar os canais de comunicação e aprendizagem.

Sobre a necessidade de realização de adaptações nas atividades e como essas adaptações acontecem, as professoras responderam:

> Professora 1: "Sim. Manter o objetivo da atividade, muda só o jeito de chegar lá."
>
> Professora 2: "Não, minhas crianças conseguem acompanhar a turma dentro dos seus limites."
>
> Professora 3: "As adaptações são realizadas sempre que necessário, considerando as necessidades, habilidades e o ritmo de aprendizagem de cada criança."
>
> Professora 4: "Sim as adaptações acontecem de acordo com as necessidades e o ritmo de aprendizagem da criança. Quando necessário, simplifico as atividades, utilizo recursos visuais e materiais concretos, ofereço orientações individuais, organização do ambiente para facilitar e disponibilizar tempo para a realização das tarefas."
>
> Professora 5: "Sim, as crianças precisam participar das vivências e se comunicar de alguma forma. Geralmente utilizamos materiais concretos como: massinhas, encaixes, figuras grandes, texturas, livros com figuras grandes, fantoches etc."

Ao investigar a prática de adaptações nas atividades pedagógicas pelas docentes, observa-se uma importante divergência de posicionamentos e compreensões teóricas sobre o que constitui a adaptação curricular. E a maioria das professoras afirma realizar modificações para atender às especificidades das crianças com autismo.

A Professora 1 define a adaptação de forma bastante didática, pontuando que o foco deve ser a manutenção do objetivo pedagógico principal, modificando-se apenas a metodologia de execução, que de qualquer modo, o objetivo seria alcançado. As Professoras 3 e 4 detalham que esse processo ocorre de forma flexível, respeitando o ritmo cognitivo e as particularidades motoras e sensoriais de cada estudante. A professora 5 exemplifica que o uso de materiais concretos como massinhas, livros, e fantoches ajudam de alguma forma na comunicação de crianças com TEA, que não conseguem se comunicar verbalmente com as outras crianças, e esse é um exemplo claro de uma pratica de adaptação pedagógica.

Muitas vezes, a falta de adaptação intencional pode camuflar barreiras silenciosas, deixando o(a) estudante em uma posição de mera integração física e passiva, ao invés de uma inclusão real e produtiva, onde o principal sujeito tem que ser a criança, em construção da sua própria individualidade.

A ausência de intervenções específicas pode limitar o pleno desenvolvimento do potencial cognitivo da criança, no caso da professora 2, observa-se que as crianças não

necessitam tanto de suporte, segundo ela, mesmo assim elas fazem de acordo com seu limite. De modo geral, pode-se perceber que a inclusão acontece de diversas formas, principalmente na articulação de adaptações quando necessário, e observação constante no que precisa ser aprimorado dentro da realidade de cada CMEI.

5.3.5 Principais desafios encontrados no processo de inclusão escolar

Questionadas sobre os principais desafios encontrados no processo de inclusão, as professoras responderam:

> Professora 1: "Formação prática dentro da escola com ajuda real."
>
> Professora 2: "Neste momento é a estrutura escolar não qualificada e profissionais não adaptados ao contexto."
>
> Professora 3: "Oferecer um ensino que atenda às especificidades de cada criança, a falta de participação da família, em muitos casos, os responsáveis não buscam o acompanhamento extraescolar necessário."
>
> Professora 4: "atender às necessidades individuais de cada criança, adaptar as atividades de forma significativa, promover a interação com os colegas e lidar com a falta de recursos e a parceria entre escola, família e equipe pedagógica é fundamental para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança TEA."
>
> Professora 5: "As turmas cheias, com 25 a 30 crianças, muitas vezes mais de 30. Fica difícil dar atenção individual e adaptar as vivências do cotidiano. Falta do profissional de apoio como o professor de AEE, psicólogo e um auxiliar preparado."

No que tange aos desafios apontados pelas docentes para a efetivação da inclusão escolar, as falas retratam uma complexa rede de obstáculos estruturais, institucionais e formativos. Para as Professoras 1 e 2, a lacuna reside essencialmente na inadequação da formação oferecida, que muitas vezes carece de caráter prático e contínuo.

As Professoras 3 e 4 chamam a atenção para as barreiras na articulação externa, evidenciando as dificuldades de comunicação com a família do estudante, a qual muitas vezes não adere às necessidades de acompanhamento clínico e terapêutico fora do CMEI, muitas das vezes por questões sociais, de condição financeira dos tutores, que segundo as professoras, esperam anos até iniciar na rede pública de saúde o tratamento adequado para as crianças diagnosticadas com TEA.

A sobrecarga docente denunciada pela Professora 5, decorrente do número elevado de crianças matriculadas simultaneamente em salas regulares sem o auxílio de mediadores capacitados, desmistifica a ideia de que a inclusão depende unicamente da boa vontade ou da

sensibilidade do(a) educador(a). Trata-se, prioritariamente, de uma questão de viabilidade material e estrutural de trabalho. Além da superlotação nas salas de referências, existem crianças em investigação de TEA, que não tem acompanhante por não ter laudo, segundo a professora, para a obtenção do direito de um acompanhante, a criança precisa ter o laudo, a partir disso, as professoras precisam agir como mediadoras das crianças típicas, e as crianças em investigação sozinhas, dificultando o processo de aprendizagem.

5.3.6 Sobre a formação específica para atuar com crianças com TEA

Perguntadas sobre se receberam formação específica para atuar com crianças com TEA, as professoras responderam:

> Professora 1: "Formação continuada dentro da escola, com casos reais."
>
> Professora 2: "Não, só palestras."
>
> Professora 3: "Algumas formações continuadas e estudo voltados à educação inclusiva."
>
> Professora 4: "Sim. Participar (ou Participei) da formação continuada voltada ao atendimento de crianças com tea, que contribuíram para ampliar meus conhecimentos sobre estratégias pedagógicas, adaptações e práticas inclusivas."
>
> Professora 5: "Sim, através da pós-graduação que fiz na Perspectiva Inclusiva e na Educação Infantil."

Analisando as respostas, percebe-se que os relatos vão desde a ausência de formação continuada, a especialização em nível de pós-graduação. A Professora 2 expressa de forma bastante direta o cenário de maior fragilidade, indicando que seu contato formativo se limitou a palestras. Em uma posição intermediária, as Professoras 1, 3 e 4 mencionam a participação em ações de formação continuada. A Professora 1 destaca ações que ocorrerem em serviço, ou seja, dentro do próprio ambiente escolar e debruçadas sobre casos reais do cotidiano. Por fim, a Professora 5 apresenta o perfil formativo mais aprofundado entre as participantes, tendo buscado capacitação sistemática por meio de uma pós-graduação voltada especificamente para a educação inclusiva na primeira infância.

5.3.7 A interação entre a(s) criança(a) com TEA e as demais crianças da turma

Perguntadas sobre como ocorre a interação entre as crianças com TEA e as demais crianças, as professoras responderam:

> Professora 1: "TEA - pega o brinquedo do colega sem pedir. Ou só interage se tiver um objeto no meio mediada por um adulto. Sala muito barulhenta a criança se isola tem que se ter separação das turmas para saber distribuir as vivências adequando dentro do planejamento."
>
> Professora 2: "Tranquila, a socialização deles vai fluindo de acordo o desenvolvimento do bimestre."
>
> Professora 3: "Acontece de forma gradual, respeitando as características e ritmos de desenvolvimento de cada criança, essa convivência é estimulada por meio de brincadeiras, atividade em grupo, rodas de conversa e momentos de socialização favorecendo a construção de vínculos."
>
> Professora 4: "acontece por meios das brincadeiras, atividades em grupo, roda de conversa e momentos da rotina diária. O professor atua como mediador, incentivando o respeito, a cooperação e a participação de todos, fortalecendo os vínculos e promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo."
>
> Professora 5: "As demais crianças cuidam dos que tem TEA. A professora desde o início do Ano letivo, preparam as crianças, ou seja, conversam informando como as crianças com TEA reagem ou se comportam. Diante disso, as outras crianças tem uma atenção voltada para os que tem Tea. Eles cuidam muito bem."

As respostas relativas à interação social entre os discentes com autismo e seus pares revelam diferentes percepções e realidades do cotidiano escolar. A Professora 2 descreve esse processo como algo que flui de maneira tranquila e espontânea ao longo do ano letivo. Em contrapartida, as demais docentes trazem à tona a necessidade crucial de mediação ativa para que esses vínculos se estabeleçam.

As Professoras 3 e 4 descrevem a socialização como um processo gradual que exige intencionalidade pedagógica, impulsionado por rodas de conversa, brincadeiras coletivas e atividades de grupo devidamente coordenadas pelo(a) professor(a).

A Professora 1 expõe as barreiras sensoriais e comunicativas mais desafiadoras, relatando episódios de conflito na partilha de brinquedos, a necessidade de objetos intermediadores e o isolamento da criança em ambientes com excesso de ruído, o que demanda adaptações no planejamento.

Por fim, a Professora 5 apresenta uma estratégia bem-sucedida de preparação de turma, em que o diálogo formativo com as demais crianças desde o início do ano letivo gera uma postura coletiva de acolhimento e cuidado mútuo, transformando a turma em um agente facilitador da inclusão.

5.3.8 Suporte institucional do CMEI para o trabalho inclusivo

Sobre o suporte institucional para o trabalho com a educação inclusiva no CMEI, as professoras afirmam:

> Professora 1: "Não de forma suficiente. O suporte que temos é mais burocrático. Na prática, falta material estruturado para trabalhar com eles e falta profissional de apoio de verdade na sala para ajudar no manejo diário quando a turma está cheia."
>
> Professora 2: "Não oferece. O suporte é precário, limitando-se ao espaço físico comum, sem oferecer os recursos especializados ou profissionais de apoio necessários para mediar o desenvolvimento dessas crianças."
>
> Professora 3: "O CMEI busca oferecer o suporte dentro de suas possibilidades pedagógicas, mas ainda há carência de recursos específicos e de uma equipe multidisciplinar que possa acompanhar mais de perto o cotidiano escolar."
>
> Professora 4: "A instituição se esforça para garantir um ambiente acolhedor, mas o suporte ainda é insuficiente diante das demandas complexas da inclusão. Falta a presença constante de profissionais de apoio preparados para auxiliar no planejamento e na mediação das atividades."
>
> Professora 5: "Sim, Parceria com a família, garante o direito de brincar, de cuidar, Sala de AEE."

As percepções das educadoras sobre o suporte institucional fornecido pelo CMEI para subsidiar a inclusão são majoritariamente críticas, revelando que os recursos oferecidos pelas instituições ainda estão abaixo do necessário. Apenas a Professora 5 apresenta uma avaliação plenamente positiva, destacando a parceria ativa com os núcleos familiares e a disponibilidade da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como fatores que asseguram o direito de brincar e de cuidar.

Por outro lado, as Professoras 1 e 2 expressam críticas contundentes à gestão pública, caracterizando o suporte como burocrático ou precário. Elas afirmam que as unidades carecem tanto de recursos materiais estruturados quanto de assistentes de sala capacitados para intervir no manejo das condutas.

As Professoras 3 e 4 trazem ponderações mais brandas, reconhecendo o esforço pedagógico de acolhimento das equipes locais, mas enfatizando a carência estrutural de profissionais de apoio e de uma equipe multiprofissional contínua que possa dividir a sobrecarga que atualmente recai de forma isolada sobre o(a) professor(a) regente.

5.3.9 Fatores que dificultam a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil

Sobre os fatores que dificultam ou até impedem a inclusão efetiva das crianças com TEA na Educação Infantil, as professoras afirmam:

> Professora 1: "A falta de braço na sala para dar conta de todo mundo, o barulho excessivo que desorganiza a criança com TEA e a falta de materiais adaptados prontos. A gente tem que fazer tudo sozinha e, com uma sala cheia, fica muito difícil dar a atenção que eles precisam."
>
> Professora 2: "A ausência de uma estrutura física qualificada e adaptada, turmas superlotadas e a falta de profissionais assistentes que possam acompanhar individualmente a criança nas suas especificidades."
>
> Professora 3: "A escassez de materiais didáticos adaptados, o número elevado de alunos por turma e, principalmente, a falta de um acompanhamento terapêutico e familiar contínuo fora do ambiente escolar."
>
> Professora 4: "Os principais fatores são a falta de recursos pedagógicos específicos, a sobrecarga do professor regente ao tentar atender a todas as individualidades de uma turma numerosa e a descontinuidade do suporte especializado."
>
> Professora 5: "As turmas lotadas, faltas de profissionais de apoio, diagnóstico tardio ou inexistente."

Ao debater os fatores que dificultam ou até impedem a concretização de uma inclusão de qualidade na Educação Infantil, as falas das cinco participantes revelam um diagnóstico agudo e convergente sobre a realidade dos centros educacionais. A superlotação das salas de referência e o número excessivo de crianças por sala, mostram como uma queixa unânime de todas as professoras, que associam esse fator diretamente à sobrecarga no trabalho.

Sob uma ótica voltada para as barreiras ambientais e sensoriais, a Professora 1 salienta o impacto desestabilizador do barulho excessivo no comportamento da criança autista. As interfaces externas ao CMEI, também são demarcadas como fatores agravantes: a Professora 3 fala sobre a falta de acompanhamento terapêutico sistemático e de engajamento familiar fora do ambiente escolar, enquanto a Professora 5 destaca o grave problema do diagnóstico tardio ou inexistente, que posterga intervenções essenciais na primeira infância.

A partir das respostas é possível compreender que a superlotação das salas, unida à falta de recursos visuais, restringe a autonomia docente e reduz a inclusão a uma tarefa de gerenciamento de crise em vez de uma prática educativa enriquecedora. A questão do

diagnóstico tardio ou ausente, apontada pela Professora 5, e a descontinuidade do acompanhamento especializado, identificada pela Professora 4, fragilizam ainda mais a inclusão de crianças com TEA.

5.3.10 Ações que poderiam contribuir para melhorar a inclusão escolar das crianças com TEA

Solicitadas a indicarem ações que poderiam contribuir para melhorar a inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil, as professoras responderam:

> Professora 1: "Ter auxiliares de sala preparados e fixos, diminuir a quantidade de crianças por turma quando houver aluno com TEA e ter um espaço de refúgio na escola, sem barulho, para quando a criança precisar se autorregular."
>
> Professora 2: "Investimento urgente na infraestrutura do CMEI, contratação de profissionais qualificados para o apoio em sala e a oferta de cursos práticos de capacitação para o corpo docente."
>
> Professora 3: "Fortalecer a rede de apoio entre a escola e os profissionais de saúde, promover momentos de formação continuada mais aprofundados e garantir materiais pedagógicos acessíveis para a instituição."
>
> Professora 4: "Redução do quantitativo de crianças nas turmas inclusivas, garantia de profissionais de apoio pedagógico em sala de aula e a oferta de recursos visuais e materiais concretos diversificados para o CMEI."
>
> Professora 5: "Formação continuada pra toda equipe, não sô para os professores, mas para merendeiras, auxiliares de sala, cuidadoras, porteiros, Serviços gerais. Política de apoio."

Ao projetarem possíveis intervenções para reverter o quadro de precariedade, as educadoras propõem ações abrangentes que perpassa recursos físicos, humanos e formativos. Há um forte apelo por parte das Professoras 1, 2, 4 e 5 para a garantia de auxiliares de sala devidamente preparados, fixos e qualificados para atuar no manejo e suporte das vivências da criança autista.

De forma complementar, as Professoras 1 e 4 propõem o redimensionamento do quantitativo de crianças matriculadas por sala quando houver crianças com laudo, reduzindo a proporção de crianças por adulto.

No campo da formação, a necessidade de capacitações continuadas e práticas é reiterada pelas Professoras 2 e 3, mas ganha uma nova perspectiva na proposta da Professora 5, que sugere estender a formação para toda a comunidade do CMEI, englobando porteiros,

merendeiras, cuidadores e auxiliares de serviços gerais, promovendo uma cultura institucional amplamente inclusiva.

Por fim, ao serem solicitadas a acrescentarem alguma experiência ou consideração sobre o tema, as professoras responderam:

> Professora 1: "A inclusão só acontece na prática quando pararem de focar apenas em teorias e palestras e começarem a dar condições reais de trabalho para o professor lá no chão da sala de aula."
>
> Professora 2: "Para que a inclusão seja efetiva e garanta direitos, é preciso que as políticas públicas saiam do papel e cheguem às instituições em forma de investimentos e suporte real."
>
> Professora 3: "Acredito que a inclusão é um processo coletivo. Só conseguiremos avançar plenamente quando houver uma articulação sólida e um compromisso real entre a instituição, o poder público e as famílias."
>
> Professora 4: "A inclusão é um direito fundamental e um ato de afeto e respeito às diferenças. Vivenciar esse processo nos mostra que cada pequeno avanço da criança com TEA deve ser celebrado, mas também reforça a urgência de melhores condições de trabalho para nós, educadores."
>
> Professora 5: "No momento não."

Assim, as considerações finais das docentes, à exceção da Professora 5 que optou por não acrescentar novas declarações, configuram um manifesto político e ético sobre a realidade da Educação Especial na primeira infância. Há uma nítida sensação de saturação em relação aos discursos acadêmicos desvinculados do cotidiano, expressa fortemente pela Professora 1 ao clamar pelo término da teorização abstrata e pela urgente provisão de condições reais no contexto das salas de referência.

A Professora 2 relata a escassez de recursos práticos destinados ao cumprimento das leis de garantia a inclusão, apontando a necessidade de políticas públicas que se materializarem em investimentos concretos.

A Professora 3, por sua vez, reforça a dimensão coletiva da inclusão, insistindo que o êxito do projeto escolar está condicionado a uma aliança forte entre escola, família e poder público.

A Professora 4, segue afirmando a inclusão como um direito inalienável, pautado na afetividade e na sensibilidade pedagógica, mas não se esquiva de enfatizar que o afeto não substitui a exigência irrevogável de condições de trabalho dignas para a classe docente.

Ao fim da pesquisa, evidencia-se que as afirmações propostas por Dessen e Polonia (2007), estão correlacionadas ao resultado esperado, proposto por essa autora. Constatou-se que a parceria e a comunicação entre família e escola desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos sujeitos, confirmando a hipótese central deste trabalho.

Dessa forma, os dados obtidos não apenas estão em concordância com a fundamentação teórica adotada, mas também revelam a dinâmica prática dessa relação no cotidiano. A partir dessa convergência entre a teoria e os achados empíricos, torna-se essencial discutir as implicações desses resultados e indicar caminhos para futuras intervenções, eixo sobre o qual se estruturam as considerações finais a seguir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas de professoras para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), reconhecendo a relevância da atuação docente na promoção de uma educação que respeite as diferenças e garanta o direito de aprendizagem na primeira infância.

A fundamentação teórica que orientou a pesquisa evidenciou que a inclusão escolar supera a mera matrícula formal, exigindo a construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação efetiva do estudante (Mantoan, 2015). Nesse cenário, a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano e para a mediação das interações sociais (Vygotsky, 2007), demandando planejamento flexível, sensibilidade e formação continuada (Cunha, 2022; Mittler, 2003). A investigação empírica, realizada a partir da aplicação de questionários com cinco professoras regentes do CMEI investigado, permitiu responder à questão norteadora e alcançar os objetivos propostos no âmbito daquela realidade específica.

Quanto ao primeiro objetivo específico, voltado às estratégias pedagógicas, verificou-se que as docentes participantes recorrem à mediação ativa em momentos de brincadeiras coletivas, rodas de conversa e rotinas estruturadas, destacando-se o diálogo prévio com a turma sobre o respeito às singularidades, o que estimula a empatia e a convivência cooperativa entre as crianças sob a mediação constante do adulto, embora a confecção de recursos adaptados, muitas vezes, ocorra por iniciativas individuais das professoras.

No tocante ao segundo objetivo específico, referente aos desafios enfrentados, as participantes relataram obstáculos práticos no cotidiano das turmas acompanhadas, destacando a sobrecarga de trabalho, turmas com quantitativo elevado de estudantes e a barreira do ruído excessivo, que pode gerar desorganização sensorial em crianças autistas, somados à escassez de profissionais de apoio fixos e de infraestrutura com recursos adaptados.

Em relação ao terceiro objetivo específico, a investigação evidenciou que o fortalecimento da inclusão depende da oferta de espaços formativos práticos e contínuos, estendidos a toda a equipe escolar, além de uma articulação institucional mais efetiva com a rede de apoio especializado. Cabe ressaltar que os resultados e conclusões apresentados delimitam-se à realidade do CMEI pesquisado e à perspectiva do grupo de professoras participantes, não

pretendendo a generalização dos achados para a totalidade das instituições de ensino. No entanto, a experiência analisada no chão da escola evidencia a tensão entre as diretrizes legais e as condições estruturais disponíveis para o exercício da docência.

Por fim, este estudo reitera que a inclusão de crianças com TEA não deve ser compreendida como responsabilidade isolada da professora regente, mas como um compromisso coletivo que envolve a gestão escolar, a família e a efetivação de políticas públicas. Espera-se que as reflexões tecidas nesta pesquisa possam contribuir para o debate acadêmico e estimular novos estudos acerca da transição dessas crianças para o Ensino Fundamental e do fortalecimento das redes de apoio na Educação Infanti.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, Roseanni Gomes de Sousa. **Inclusão na educação infantil:** desafios e possibilidades nas escolas paraibanas. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20559. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD. Acesso em: 23 mar. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARDOSO, Ana Paula Lima. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas:** desafios na escolarização de estudantes com deficiência. São Paulo: Editora Práxis Educativa, 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorientação dos caminhos da educação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosalba (org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan./mar. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer**?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRELES, Soraia Mello. **A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Baixada Fluminense:** políticas, redes de apoio e práticas pedagógicas. 2023. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução de Marly Winckler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Juliana Silva do; CRUZ, Marly Marques da; BRAUN, Patricia. A escolarização de alunos com TEA: um estudo sobre as práticas pedagógicas e a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, e0056, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009. Acesso em: 2 mai. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; SANTOS, Sania Liliane de Souza. Inclusão escolar de alunos com TEA: um estudo sobre a formação e as práticas pedagógicas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 66, p. 108-124, abr./jun.

2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2713. Acesso em: 2 mai. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. *(Nota: O nome da autora "Sílvia Ester" foi corrigido para incluir o sobrenome ORRÚ).*

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise das políticas públicas e das práticas pedagógicas em Manguinhos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 43-56, jan./mar. 2012.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel, 2014.

SCHMIDT, Carlo et al. Plano de Ensino Individualizado para alunos com autismo: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616. Acesso em: 2 mai. 2026.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2016.

SILVA, Luciana de Almeida; SANTOS, Rodrigo Pereira dos. O papel do mediador escolar na inclusão de alunos com TEA. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 27, n. 1, p. 45-62, 2025.

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

SOUZA, Mariana Santos de; SILVA, Camila Ribeiro da. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: desafios pedagógicos e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, e0125, p. 1-18, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YILDIRIM, Pelin et al. Preschool teachers' practices and understandings of engaging children with autism: a qualitative study. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 12, 2025.

APÊNDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Estudante: Ana Beatriz Paulo Lins

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 1

Caracterização do CMEI

Espaços disponíveis no CMEI

- Direção
- Secretaria
- Coordenação Pedagógica
- Sala dos(as) professores(as)
- Sala de vídeo
- Biblioteca
- Laboratório de informática
- Ginásio
- Refeitório
- Outros: _____

Outras observações:

- O CMEI oferece algum tipo de serviço diferenciado para a comunidade onde está

situado? Qual?

- Formação dos(as) professores(as) que lecionam no CMEI:
  - Graduação em Pedagogia _____ _____
  - Graduação em outra licenciatura _____ _____
  - Especialização _____ _____
  - Mestrado _____ _____
  - Doutorado _____ _____

- Qual é o perfil socioeconômico e educacional das crianças atendidas pelo CMEI?

- Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela comunidade atendida pelo CMEI?

Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Estudante: Ana Beatriz Paulo Lins

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 2

Caracterização da turma em que será realizada a pesquisa

- Nome do(a) professor(a) da turma observada:

- Formação do(a) professor(a) da turma observada:

( ) Graduação em Pedagogia
( ) Graduação em outra licenciatura
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

- Possui formação inicial voltada para a educação inclusiva?

( ) Sim ( ) Não

- Participa ou participou de formação continuada na área da Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

- Tempo de experiência com a Educação Especial:

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

- E-mail do(a) professor(a) da turma observada:

- Quantidade de crianças matriculadas na turma observada:

- Faixa etária das crianças:

- Recursos disponíveis para a realização das vivências:

  - Livros de literatura infantil
  - Papel
  - Cartolina
  - Lápis de cor / hidrocor
  - Massa de modelar
  - Brinquedos
  - Jogos
  - Quadro
  - Lápis para quadro
  - Computador
  - Caixa de som
  - Datashow
  - Outros: _____

- Quais dificuldades são encontradas no trabalho com a inclusão de crianças com TEA?

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma pesquisa sobre **O papel do professor da educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do espectro autista (TEA),** e será desenvolvida por Ana Beatriz Paulo Lins, estudante do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim.

O objetivo da pesquisa é **Analisar o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).**

Solicitamos a sua colaboração para a realização da pesquisa respondendo ao questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. E informamos que a pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos envolvidos no estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), concordo em participar da pesquisa e dou o meu consentimento para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia do documento.

Local e data: _____

Nome completo do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

RG: _____

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora responsável: Ana Beatriz Paulo Lins – (83) 98610-3878

Apêndice 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Pesquisa:

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Estudante: Ana Beatriz Paulo Lins

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Parte I

Nome completo: _____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: ( ) Menos de 20 anos ( ) 21 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos

Função/Cargo que ocupa atualmente na instituição: _____
_____

Vínculo empregatício:
( ) Concursado(a)/Efetivo(a) ( ) Contratado(a) temporário(a)
( ) Outro: _____

Tempo de experiência na Educação Infantil:
( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

Formação acadêmica (graduação):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Você possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não.

Se sim, informe:

Tipo (especialização, mestrado, doutorado): _____

Área: _____

Instituição: _____

Parte II – Questões

1. Como você compreende a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil?

_____

_____

_____

_____

_____

2. Qual você considera ser o papel do(a) professor(a) no processo de inclusão dessas crianças?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para promover a inclusão de crianças com TEA?

_____

_____

_____

_____

_____

4. Você realiza adaptações nas atividades? Como elas acontecem?

_____
_____
_____
_____
_____

5. Quais são os principais desafios encontrados no processo de inclusão escolar?

_____
_____
_____
_____
_____

6. Você recebeu formação específica para atuar com crianças com TEA? Explique:

_____
_____
_____
_____
_____

7. Como ocorre a interação entre a(s) criança(a) com TEA e as demais crianças da turma?

_____
_____
_____
_____
_____

8. O CMEI oferece suporte suficiente para o trabalho inclusivo? De que forma?

_____
_____
_____

_____

_____

9. Na sua percepção, quais fatores dificultam a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil?

_____

_____

_____

_____

_____

10. Quais ações poderiam contribuir para melhorar a inclusão escolar dessas crianças?

_____

_____

_____

_____

_____

11. Deseja acrescentar alguma experiência ou consideração sobre o tema?

_____

_____

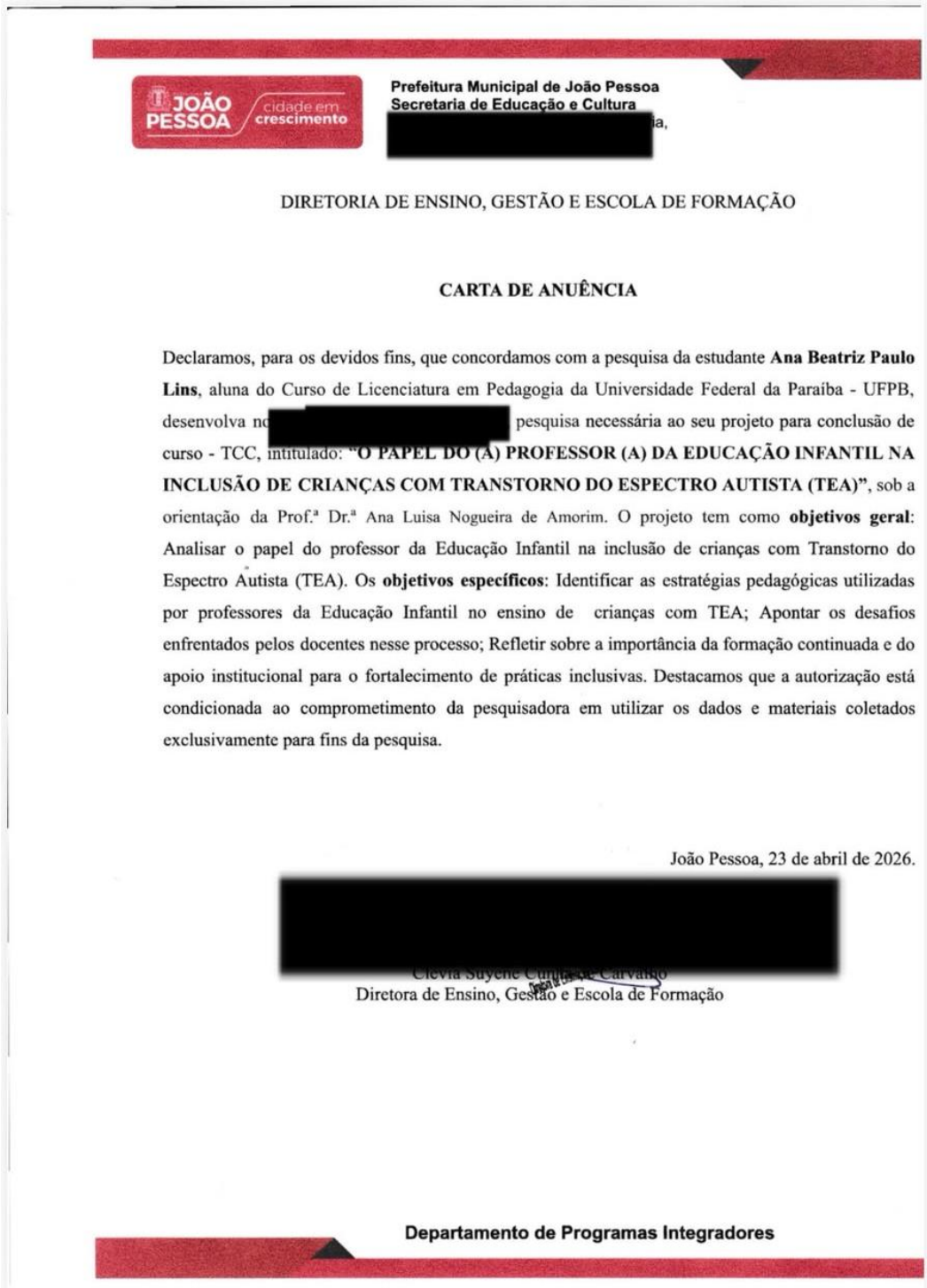
_____

_____

_____

ANEXOS

Anexo 1



Prefeitura Municipal de João Pessoa
Secretaria de Educação e Cultura
[redacted]ia,

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a pesquisa da estudante **Ana Beatriz Paulo Lins**, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, desenvolva n[redacted] pesquisa necessária ao seu projeto para conclusão de curso - TCC, intitulado: **"O PAPEL DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)"**, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Luisa Nogueira de Amorim. O projeto tem como **objetivos geral**: Analisar o papel do professor da Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os **objetivos específicos**: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores da Educação Infantil no ensino de crianças com TEA; Apontar os desafios enfrentados pelos docentes nesse processo; Refletir sobre a importância da formação continuada e do apoio institucional para o fortalecimento de práticas inclusivas. Destacamos que a autorização está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 23 de abril de 2026.

[redacted]
Clevia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

Departamento de Programas Integradores