

CONSTRUINDO PONTES: O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Hanthequeste da Silva

RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, destacando as dificuldades enfrentadas pelos educadores e as estratégias pedagógicas necessárias para promover um ambiente inclusivo. O objetivo principal foi investigar as barreiras pedagógicas, emocionais e estruturais que impactam a prática educativa, além de explorar intervenções que possam facilitar a inclusão dessas crianças no contexto escolar. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão da literatura, com ênfase em estudos e relatos de experiências que evidenciam as práticas inclusivas e os desafios enfrentados. Os resultados indicam que a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos adequados são os principais obstáculos à inclusão efetiva. Além disso, o preconceito e a resistência à inclusão revelam-se como fatores limitantes que exigem intervenção. As estratégias pedagógicas, como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e práticas lúdicas, mostraram-se eficazes no desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA. A colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde é fundamental para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade. Assim, conclui-se que a promoção de uma educação inclusiva exige não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também um compromisso coletivo para desconstruir preconceitos e favorecer a participação ativa de todas as crianças, assegurando um processo educacional equitativo e enriquecedor.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação infantil; Inclusão; Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil destaca-se como um tema de grande relevância, dado o crescente aumento da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Com o crescente aumento de diagnósticos de TEA, há uma demanda urgente por práticas pedagógicas que garantam não

apenas a presença física dessas crianças nas escolas, mas também sua participação ativa e o desenvolvimento pleno de suas capacidades. O desafio, no entanto, vai além da simples adaptação curricular ou do espaço físico da sala de aula; envolve uma transformação profunda nas atitudes dos profissionais da educação e na forma como se constroem as interações dentro do ambiente escolar. Diante desse contexto, a pergunta de pesquisa definida foi: como educadores podem auxiliar na construção de uma sala de aula inclusiva e que promova o desenvolvimento global das crianças com TEA?

Sendo assim, o trabalho teve como objetivo geral avaliar como educadores podem auxiliar na construção da sala de aula como um ambiente inclusivo e que promova o desenvolvimento global das crianças com TEA na educação infantil. Como objetivos específicos foram definidos: identificar as principais dificuldades encontradas por educadores no processo de inclusão de alunos com TEA na educação infantil; propor soluções para essas dificuldades; verificar quais habilidades o educador precisa desenvolver para lidar com tais demandas; discutir como a interação entre família e escola pode colaborar para um ambiente escolar mais inclusivo. Percebe-se que este trabalho é importante porque é fundamental discutir o papel do educador como um agente facilitador da inclusão, especialmente quando consideramos os desafios específicos que envolvem o TEA no ambiente da sala de aula. A inclusão de crianças com TEA não beneficia apenas o aluno em si, mas também toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de respeito e empatia.

Para atingir os objetivos, a metodologia utilizada foi uma revisão de literatura, que foi desenvolvida através de uma pesquisa e análise de artigos científicos, livros e estudos recentes sobre práticas inclusivas na educação infantil para crianças com TEA. Foram utilizados como descritores para este trabalho os termos: Transtorno do Espectro Autista; Educação infantil; Inclusão; Pedagogia; sendo incluídos apenas trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos e publicados em português. Foi considerado fora do recorte temporal um autor de referência na Pedagogia, Vygotsky. Também foi incluída legislação educacional vigente, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5, da *American Psychiatric Association*, e a Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Saúde e Problemas Relacionado, da Organização Mundial de Saúde (OMS). Os autores utilizados, em ordem cronológica, foram: Cavaco (2014); Cruz (2014); Fuentes et al. (2014); Pimentel; Fernandes (2014); Santos; Almeida (2017); Maranhão; Pires (2017); Ponce; Abrão (2017); Silva (2018); Faria et al. (2018); Chicon et al. (2018); Nass et al. (2018); Teixeira e Ganda (2019); Maia e Jacomelli (2020); Melo; Coutinho (2020); Monteiro et al. (2020); Messias e Gonçalves (2020);

Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020); Cabral et al. (2021); Rocha; Lamonier (2022); Souza et al. (2022); Vieira; Moreira; Lima (2023); Silva; Araújo (2024).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A Inclusão na Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, onde aprendizados importantes emergem tanto de brincadeiras quanto de atividades pedagógicas orientadas. Esse período deve garantir o acesso universal, assegurando equidade para todas as crianças, independentemente de sua origem. Além disso, a colaboração entre escola e família fortalece o ambiente educacional, e o ato de brincar, mais do que diversão, representa um direito essencial e uma forma de aprendizado. Ao brincar, as crianças exploram, desenvolvem habilidades motoras e resolvem problemas de forma criativa (Vieira; Moreira; Lima, 2023).

Segundo Vygotsky, o brincar é uma atividade essencial na infância, pois promove não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a socialização e a internalização de normas e valores culturais. Ele defende que, por meio da brincadeira, a criança explora papéis sociais, aprende a resolver problemas e desenvolve habilidades de comunicação e empatia, o que é fundamental para sua inclusão no ambiente social e educacional. Vygotsky afirma que o brincar proporciona uma "zona de desenvolvimento proximal", onde a criança, ao interagir com pares e adultos, consegue realizar atividades e aprendizagens que, sozinha, não alcançaria. Portanto, na Educação Infantil, o brincar e a socialização devem ser valorizados, pois constituem a base para o aprendizado significativo e inclusivo, criando um ambiente acolhedor e de respeito à diversidade (Vygotsky, 1984; Souza et al., 2022).

A legislação brasileira estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças na Educação Infantil, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A LDB determina que a Educação Infantil é um direito da criança e deve ser oferecida a partir de zero anos, priorizando a matrícula de crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas (Brasil, 1996). Além disso, a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) reforça a importância da universalização do acesso, assegurando que todas as crianças tenham a oportunidade de frequentar essas instituições, independentemente de sua condição socioeconômica, localização ou qualquer outra característica. Essas diretrizes

visam garantir não apenas a inclusão, mas também a qualidade do atendimento educacional nas primeiras fases da vida, reconhecendo a Educação Infantil como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2006).

Segundo as autoras Santos; Almeida (2017) a inclusão educacional refere-se à garantia de acesso e permanência de todos os alunos em escolas regulares, independentemente de suas características, deficiências ou necessidades especiais. Na educação infantil, esse conceito ganha uma relevância particular, visto que essa fase é crucial para o desenvolvimento inicial das habilidades cognitivas, sociais e emocionais da criança.

A legislação brasileira estabelece uma série de diretrizes para garantir a inclusão escolar, promovendo o acesso igualitário à educação para todas as crianças, inclusive as que possuem necessidades especiais. A LDB, Lei nº 9.394/1996, é uma das principais normas que asseguram a inclusão, prevendo a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares e promovendo adaptações necessárias para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, também reforça o direito à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, sem discriminação, garantindo proteção integral e respeito à dignidade do aluno (Brasil, 1990). Complementando essas legislações, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes específicas para a educação especial, visando a eliminação de barreiras ao aprendizado e promovendo a plena participação de alunos com deficiência no sistema educacional. Essas normativas configuram um arcabouço legal que respalda a inclusão escolar, exigindo que as instituições educacionais estejam preparadas para oferecer um ambiente acolhedor e adaptado às diferentes necessidades dos estudantes.

Como previamente citado, a LDB já prevê a inclusão de crianças com necessidades especiais, e a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil foi reforçada pela Lei nº 12.796/2013. No entanto, de acordo com autores Melo; Coutinho (2020) essa prática enfrenta desafios significativos, como a falta de estrutura adequada e a formação insuficiente de educadores, que muitas vezes não dispõem de recursos suficientes para atender à diversidade das crianças em suas turmas.

Vygotsky já afirmava que o desenvolvimento cognitivo da criança não ocorre automaticamente, mas através de uma aprendizagem organizada que ative diversos processos de desenvolvimento. Para as autoras Santos; Almeida (2017) esse entendimento é fundamental para a inclusão na educação infantil, pois permite compreender que crianças com ou sem deficiências necessitam de abordagens diferenciadas que promovam o seu pleno desenvolvimento. A escola inclusiva, portanto, precisa oferecer não apenas um espaço acessível

fisicamente, mas também práticas pedagógicas adaptadas que favoreçam o desenvolvimento e a socialização de todos os alunos. A educação infantil inclusiva não se restringe à inserção de crianças com deficiência em turmas regulares, mas ao compromisso de proporcionar um ambiente de aprendizagem equitativo e colaborativo.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a escola adote uma postura proativa e constantemente revise suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente acolhedor e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Melo; Coutinho, 2020). O processo de inclusão demanda a redefinição dos planos educacionais, com a participação ativa das famílias, visando o pleno desenvolvimento das crianças e sua integração social. Além disso, a inclusão na educação infantil deve ser vista como um caminho para a promoção de uma cidadania global, que valorize as diferenças e combata os preconceitos, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Um dos principais obstáculos da inclusão é a formação dos professores, que muitas vezes não possuem a capacitação adequada para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Como apontam Santos e Almeida (2017), é fundamental que os educadores estejam em constante formação, adaptando suas práticas pedagógicas para atender tanto crianças sem necessidades especiais quanto aquelas com deficiência. Além disso, Ponce; Abrão (2017) destacam em seu trabalho que, mesmo com as dificuldades, muitos educadores relatam experiências positivas com a inclusão, ressaltando a importância de uma rede de apoio forte, tanto da escola quanto das secretarias de educação.

2.2. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características e Desafios

O TEA é uma condição complexa que se manifesta de maneira variada em cada indivíduo, afetando o comportamento, a comunicação e a interação social. De acordo com o DSM-5, o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Esses aspectos podem impactar significativamente o processo educacional, uma vez que crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em compreender e se envolver em interações sociais típicas, o que pode levar à exclusão em ambientes escolares. O CID-11 também classifica o TEA sob o código DE 6A02, reconhecendo suas implicações no desenvolvimento e na educação da criança (OMS, 2020).

Conforme descrito no DSM-5 (2014), os primeiros indícios de transtornos do espectro do autismo geralmente surgem antes dos três anos de idade. No entanto, é a partir dessa faixa etária que é possível realizar um diagnóstico mais preciso, reduzindo a probabilidade de erros de identificação, conhecidos como "falsos positivos". Os critérios para o diagnóstico abrangem:

A) Dificuldades na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, que variam conforme a idade, nível de desenvolvimento intelectual e habilidades linguísticas, além da história de intervenções e suporte recebidos. Mesmo que a linguagem formal (como vocabulário e gramática) esteja preservada, a aplicação da linguagem para fins comunicativos é comprometida. Existem déficits na reciprocidade socioemocional, manifestados em dificuldades para se envolver e compartilhar ideias e sentimentos, especialmente em situações que exigem interpretação de pistas sociais complexas. Também são observados problemas na comunicação não verbal, como gestos, expressões faciais e entonação. Há uma atenção compartilhada prejudicada, com um repertório reduzido de gestos expressivos e dificuldades em coordenar a comunicação não verbal com a verbal, o que pode resultar em uma linguagem corporal que parece rígida, estranha ou exagerada. Além disso, a habilidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos pode ser afetada, com um desejo frequente de formar amizades, mas sem uma compreensão clara do que isso implica.

B) O diagnóstico também abrange comportamentos estereotipados, como movimentos repetitivos e uso repetido de objetos, além de um padrão restrito de comportamento e resistência a mudanças, evidenciado pela ritualização de comportamentos verbais e não verbais. Interesses fixos e limitados, que podem ser intensos ou focalizados, também são comuns, frequentemente associados a reações excessivas ou reduzidas a estímulos sensoriais, como sons, odores, luzes e toques.

O TEA impõe desafios significativos na adaptação de crianças ao ambiente escolar, afetando suas interações sociais e habilidades de comunicação. Muitas crianças com TEA enfrentam dificuldades na decodificação de sinais sociais, como expressões faciais e gestos, o que resulta em interações frequentemente unidirecionais e limitadas (Fuentes et al., 2014). Essa limitação na compreensão social, combinada com rigidez comportamental e sensibilidade sensorial, torna a adaptação escolar um desafio, levando a obstáculos significativos na participação em atividades acadêmicas e sociais (Maranhão; Pires, 2017). A resistência a mudanças e a necessidade de consistência, juntamente com sensibilidades sensoriais variáveis, podem dificultar a concentração e a interação em um ambiente muitas vezes estimulante (Silva; Araújo, 2024).

Além disso, a heterogeneidade das manifestações do TEA, que varia desde a ausência de linguagem verbal até padrões comunicativos repetitivos, torna a comunicação uma área crítica de intervenção. A interpretação de "pistas sociais" é prejudicada, comprometendo não apenas a qualidade das interações sociais, mas também o desenvolvimento emocional e psicossocial das crianças, que frequentemente se sentem isoladas (Silva; Araújo, 2024; Cabral et al., 2021).

2.3. O Papel do Educador na Inclusão de Crianças com TEA

A inclusão de crianças com TEA na educação infantil depende de um educador preparado para atuar como agente facilitador desse processo. Ao promover a inclusão, o professor deve refletir sobre seu papel não apenas como instrutor, mas como um mediador do desenvolvimento social e educacional da criança (Rocha; Lamonier, 2022). Nessa perspectiva, é essencial que o educador construa um ambiente de acolhimento e adaptação, considerando as particularidades de cada criança com TEA, especialmente quanto às suas interações sociais e dificuldades de comunicação (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Essas adaptações incluem não apenas mudanças na metodologia, mas também no uso de materiais que possibilitem uma experiência de aprendizagem significativa e inclusiva.

O papel do professor na inclusão exige o desenvolvimento de competências que transcendam as práticas pedagógicas tradicionais. Empatia, paciência e sensibilidade são habilidades fundamentais para lidar com as demandas de crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios na compreensão de contextos sociais e na comunicação (Silva; Milan, 2023). Além disso, o desenvolvimento de uma escuta ativa e uma postura de acolhimento são características que permitem ao educador construir uma relação de confiança com os alunos, criando condições para que eles se sintam confortáveis no ambiente escolar e mais propensos a participar das atividades propostas (Cavaco, 2014).

No entanto, para que essas competências se desenvolvam, é fundamental que o professor busque uma formação contínua e especializada sobre TEA. Muitos educadores relatam insegurança devido à falta de conhecimento específico sobre o espectro autista, o que acaba comprometendo sua atuação inclusiva (Rocha; Lamonier, 2022). Cursos de formação e treinamento específico, aliados à troca de experiências entre os docentes, podem auxiliar na construção de práticas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos e favoreçam o seu desenvolvimento integral (Cruz, 2014).

Além disso, a formação continuada permite ao educador adquirir estratégias pedagógicas eficazes para adaptar conteúdos e atividades, promovendo a previsibilidade e o apoio visual que facilitam a compreensão e a aprendizagem das crianças com TEA (Silva; Milan, 2023). A implementação de recursos visuais, por exemplo, auxilia os alunos a compreenderem melhor o que se espera deles e a organizar suas atividades de forma mais autônoma, algo que favorece sua autoestima e autonomia dentro do ambiente escolar (Pimentel; Fernandes, 2014).

A inclusão educacional de crianças com TEA na educação infantil não se limita à presença dessas crianças em sala de aula, mas envolve uma série de adaptações e práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento integral do aluno. Quando o educador assume o papel de agente facilitador e trabalha em parceria com a equipe escolar e a família, o ambiente educacional torna-se mais inclusivo, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada às necessidades e potencialidades de cada criança (Faria et al., 2018).

2.4. Desafios da Inclusão de Crianças com TEA no Contexto Escolar

As dificuldades enfrentadas pelos educadores são variadas e complexas. Elas englobam barreiras pedagógicas, emocionais e estruturais, que interferem significativamente na prática pedagógica. Segundo Santos; Almeida (2017), a falta de formação e preparo dos professores para lidar com as especificidades do TEA contribui para que muitos educadores se sintam despreparados, o que leva à utilização de práticas pedagógicas tradicionais que não contemplam as necessidades desses alunos. Dessa forma, o ambiente escolar, que deveria ser inclusivo, muitas vezes não proporciona um espaço de desenvolvimento adequado para as crianças com TEA.

Além da formação inadequada, os educadores enfrentam uma escassez de recursos e infraestrutura para a inclusão efetiva. Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020) apontam que a falta de materiais e de apoio técnico impacta diretamente na adaptação do ambiente escolar. A ausência de tecnologia assistiva, de ferramentas de comunicação alternativa e de materiais pedagógicos específicos para trabalhar as habilidades das crianças com TEA dificulta a adaptação das práticas de ensino. Dessa forma, fica evidente que, sem o suporte de recursos adequados, os professores têm dificuldade em construir um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento de alunos com TEA, limitando a efetividade do ensino inclusivo.

Outro fator significativo é o preconceito e a resistência à inclusão, muitas vezes presentes tanto entre os profissionais quanto entre a comunidade escolar. Segundo Santos;

Almeida (2017), a visão equivocada sobre as potencialidades das pessoas com neuroatípicas é uma das principais barreiras para a inclusão. Muitos ainda acreditam que as crianças com TEA não são capazes de aprender de forma efetiva, o que reforça estigmas e reduz as expectativas em relação ao desenvolvimento desses alunos. Essa visão limitada pode levar educadores e colegas a subestimarem o potencial das crianças com TEA, prejudicando o envolvimento delas em atividades escolares e dificultando o processo inclusivo.

Para avançar no processo de inclusão, é essencial a desconstrução dessas ideias preconceituosas e a valorização das capacidades individuais de cada aluno. Conforme Santos; Almeida (2017), o cotidiano escolar deve ser visto como um espaço de criação de estratégias pedagógicas inclusivas, as quais devem ser construídas com base no entendimento das potencialidades dos alunos com TEA. A adoção de práticas que promovam a participação ativa e a interação social contribui para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático, no qual as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é o planejamento do ensino de forma individualizada, buscando atender às necessidades específicas das crianças com TEA. Magalhães et al. (2017) destaca a importância de que o professor reconfigure sua prática pedagógica, saindo de um modelo tradicional de ensino e adotando estratégias personalizadas que se ajustem às características de cada aluno.

É importante ressaltar que, para o sucesso do processo de inclusão, é necessário que todos os membros da escola estejam comprometidos com uma cultura de acolhimento e respeito. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) afirmam que a construção de um ambiente inclusivo depende da colaboração entre professores, alunos, familiares e a comunidade escolar. Dessa forma, o trabalho colaborativo proporciona uma maior compreensão sobre o TEA, permitindo que o preconceito e as ideias equivocadas sejam superados, e que o aluno com TEA se sinta parte do grupo, promovendo o seu desenvolvimento.

2.5. Estratégias Pedagógicas Inclusivas para Crianças com TEA

A adaptação curricular para crianças com TEA exige estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo que essas crianças possam participar de atividades que sejam acessíveis e desafiadoras, respeitando suas particularidades. Monteiro et al. (2020) ressaltam a importância de utilizar ferramentas que permitam uma comunicação visual clara e objetiva, como quadros de rotina e instruções visuais. O Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme proposto por Silva e Milan (2023), é uma ferramenta essencial nesse processo, pois,

ao reunir objetivos específicos e recursos pedagógicos ajustados, permite que o conteúdo seja apresentado de forma mais acessível e compreensível para a criança com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Outro aspecto importante é o uso da tecnologia e recursos multimídia no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA. A inclusão de aplicativos e softwares educativos, como proposto por Maia e Jacomelli (2020), possibilita um aprendizado mais lúdico e interativo, auxiliando na comunicação e no desenvolvimento das habilidades sociais. Esses recursos digitais podem ser adaptados para oferecer conteúdos visuais e auditivos dinâmicos, o que facilita a compreensão e o interesse das crianças. Além disso, o uso de tablets e dispositivos *touch*, que respondem de forma rápida e intuitiva ao toque, pode motivar as crianças com TEA a participar das atividades escolares com mais interesse e engajamento.

Dentro desse contexto, as práticas lúdicas também se destacam como uma estratégia importante para crianças com TEA, pois incentivam a interação social e a expressão emocional. Messias e Gonçalves (2020) afirmam que o lúdico auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas e que a inserção de atividades divertidas no ambiente escolar promove o engajamento e a participação dos estudantes. A prática de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, favorece a interação com os pares, permitindo que a criança com TEA experimente novas formas de comunicação e convívio social.

Além disso, Silva e Milan (2023) sugerem que atividades lúdicas podem ser integradas ao PEI, promovendo um ensino mais significativo para a criança com TEA. A presença de jogos digitais, que possibilitam um *feedback* imediato e interações variadas, potencializa o aprendizado e permite que os alunos com TEA desenvolvam novas habilidades de forma prazerosa e intuitiva. A tecnologia, ao se aliar ao lúdico, torna-se uma ferramenta poderosa na educação infantil, oferecendo novas possibilidades de aprendizado.

O trabalho em equipe e a interdisciplinaridade são pilares da inclusão educacional de crianças com TEA. Segundo Monteiro et al. (2020), a atuação conjunta de professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e familiares é essencial para proporcionar um ensino adequado, pois cada profissional traz contribuições específicas que enriquecem o processo de aprendizagem. A colaboração entre professores e terapeutas ocupacionais pode ajudar a criar ambientes que atendam às necessidades sensoriais desses estudantes, como a redução de ruídos e iluminação ajustada, facilitando a concentração e o engajamento nas atividades escolares. A articulação entre esses profissionais facilita o desenvolvimento de intervenções eficazes e ajustadas à realidade da criança, promovendo um ambiente de suporte integral e fortalecendo a inclusão escolar.

Outro fator essencial para a inclusão eficaz de crianças com TEA é o investimento na capacitação contínua dos educadores e a busca por conhecimento sobre o espectro autista. Como destaca Monteiro et al. (2020), a formação específica dos professores é imprescindível para que possam identificar e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças com TEA. Com uma formação adequada, os professores estão mais preparados para implementar o PEI e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais, resultando em uma prática pedagógica inclusiva e significativa.

2.6. Interação entre Família e Escola no Processo de Inclusão

A participação ativa da família no processo educacional é fundamental. O envolvimento dos pais no ambiente escolar permite que eles compreendam melhor as necessidades e dificuldades de seus filhos, além de ajudar os professores a adaptar suas práticas pedagógicas para facilitar o aprendizado. Segundo Nascimento (2017), o apoio familiar desempenha um papel essencial no desenvolvimento e adaptação da criança, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao crescimento. Quando os pais estão engajados, há uma maior chance de sucesso na inclusão, pois a família se torna uma aliada no processo educacional, reforçando o aprendizado e as práticas desenvolvidas na escola.

Para crianças com TEA, o apoio contínuo da família ajuda a promover uma integração mais eficaz no ambiente escolar, contribuindo para que elas se sintam seguras e compreendidas. A inclusão não deve se limitar ao espaço da escola, e a colaboração familiar é essencial para manter uma continuidade entre o aprendizado escolar e o cotidiano familiar (Nascimento, 2017). Estudos mostram que, quando a família participa de maneira ativa, há uma redução das barreiras comportamentais e emocionais que podem dificultar a interação social e o desenvolvimento de habilidades na criança com TEA. Uma comunicação aberta e contínua entre a escola e a família contribui para a criação de estratégias mais alinhadas, que consideram tanto o contexto escolar quanto o familiar. Essas parcerias permitem que ambas as partes compartilhem experiências, troquem informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança e ajustem práticas para otimizar a adaptação escolar (Cabral et al., 2021).

Além de estabelecer um diálogo contínuo com a família, é importante que a escola ofereça suporte e acolhimento para sanar as dúvidas e receios dos pais. Nascimento (2017) destaca que, para muitas famílias, a falta de compreensão sobre o TEA pode gerar inseguranças e sentimentos de inadequação. A escola pode ajudar ao criar espaços de escuta ativa e grupos de apoio, promovendo momentos para que pais e professores discutam os desafios e as

conquistas da criança com TEA, favorecendo, assim, uma relação de confiança mútua e o fortalecimento da parceria na inclusão. Segundo Nascimento (2017), a conscientização sobre o TEA e suas características pode reduzir o estigma e melhorar a aceitação das crianças com TEA no ambiente escolar. A escola pode organizar palestras, oficinas e encontros informativos para que familiares e membros da comunidade compreendam melhor o transtorno e saibam como contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças com TEA. Assim, é fundamental a existência de programas que incentivem as famílias a trocarem experiências e buscar apoio emocional.

Outra prática importante é o uso de tecnologias e recursos multimídia, que podem ajudar na comunicação entre a escola e a família, bem como na adaptação das atividades para as necessidades específicas da criança com TEA. A tecnologia pode facilitar a troca de informações e o acompanhamento das atividades realizadas pela criança na escola, possibilitando uma interação mais próxima entre pais e professores (Castro; Giffoni, 2017). Essa ferramenta pode ser utilizada para registrar o progresso da criança, destacar áreas que precisam de maior atenção e orientar a família sobre como dar continuidade ao trabalho em casa.

O envolvimento familiar e a parceria entre escola e família são fundamentais para o sucesso da inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Além de contribuir para o desenvolvimento acadêmico, essa colaboração ajuda na construção de vínculos afetivos e sociais, fundamentais para a autonomia e adaptação da criança. Quando a escola e a família trabalham em sintonia, o processo inclusivo torna-se mais eficaz, proporcionando à criança com TEA um ambiente acolhedor e inclusivo, onde ela pode crescer e se desenvolver plenamente (Cabral et al., 2021).

2.7. Construindo pontes: Relatos de Desenvolvimento e Inclusão na Educação Infantil para Crianças com TEA

No relato apresentado por Silva (2018) é apresentada uma pesquisa qualitativa que explora como os recursos pedagógicos nas artes visuais podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de crianças com TEA na educação infantil. A investigação se baseou na análise de práticas educativas em um ambiente diferenciado, utilizando intervenções sensoriais e concretas que estimulam a capacidade sensório-motora, além de aspectos de comunicação e interação socioemocional. O projeto envolveu diversas atividades lúdicas e criativas que utilizaram o livro "Onda", de Susy Lee, como eixo norteador. A pesquisa

evidenciou que, por meio de estímulos sensoriais e da construção de narrativas, as crianças desenvolveram habilidades emocionais e sociais, superando resistências iniciais e ampliando seu vocabulário. As etapas do projeto mostraram que a arte, ao ser mediadora do ensino-aprendizagem, permitiu que as crianças expressassem sentimentos e aprendizados de forma não verbal, demonstrando a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades específicas de cada aluno com TEA. A experiência reforça a necessidade de incluir práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a individualidade dessas crianças, promovendo um ambiente educativo mais acessível e enriquecedor.

O estudo de Chicon et al. (2018) apresenta uma pesquisa de caso sobre a experiência de crianças com autismo em uma brinquedoteca inclusiva, onde crianças com e sem deficiência interagem e brincam juntas. O projeto envolveu 17 crianças, incluindo seis com autismo e uma com síndrome de Down, todas na faixa etária de três a seis anos, sob a supervisão de estagiários de Educação Física. As aulas foram estruturadas em atividades que incluíam acolhimento, brincadeira livre e rodas de conversa, com foco em temáticas como contos de fadas e diversidade. A análise dos dados, que envolveu observação participante e registros em vídeo, revelou que as crianças com autismo puderam desenvolver habilidades de interação e brincadeira de faz de conta quando foram oferecidas as condições adequadas. Ao longo do projeto, uma das crianças com autismo demonstrou avanços significativos, incluindo maior iniciativa em brincadeiras e interações sociais. A pesquisa conclui que a mediação ativa dos adultos é essencial para o engajamento das crianças com autismo nas atividades lúdicas, sugerindo que a brincadeira é uma ferramenta poderosa para seu desenvolvimento, desde que as oportunidades de interação e exploração sejam adequadamente proporcionadas.

No relato apresentado pelos autores Teixeira e Ganda (2019) descrita a experiência de acompanhamento de um aluno diagnosticado com TEA, durante a faixa etária de 4 a 5 anos. Durante o acompanhamento, a criança recebeu suporte de profissionais na escola, além de atendimento especializado em psicologia e fonoaudiologia, demonstrando a importância da colaboração familiar e da equipe escolar no desenvolvimento do aluno. A autora do relato, que era estudante de pedagogia e profissional de apoio, compartilha no relato a realização de atividades lúdicas que envolviam jogos sensoriais, os quais ajudaram a criança a se integrar mais facilmente com os colegas. Esses jogos promoviam a interação social, permitindo que o aluno desenvolvesse habilidades de comunicação e se sentisse parte do grupo, o que é crucial para seu desenvolvimento emocional e social. Por outro lado, um dos desafios enfrentados foi a resistência de alguns colegas em aceitar a diferença do aluno, resultando em situações de exclusão durante as brincadeiras. Essa resistência evidenciou a necessidade de um trabalho

contínuo de sensibilização e educação sobre o TEA entre os alunos, visando promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor. A autora destaca a importância de capacitar tanto os educadores quanto os alunos sobre a inclusão, para minimizar preconceitos e criar uma cultura de aceitação na escola.

A pesquisa conduzida por Nass et al. (2018) teve como objetivo a construção de um artefato pedagógico, chamado “Caixa de Max”, voltado para intervenções lúdicas com crianças diagnosticadas com TEA. Foram desenvolvidas sete atividades adaptadas, inspiradas no método Montessoriano e utilizando materiais recicláveis de baixo custo, para garantir acessibilidade a um público mais amplo. As propostas incluem jogos para o reconhecimento de emoções e a promoção de relações interpessoais, como a “Árvore da Amizade” e o “Calendário de Rotina”, que buscam não apenas a estimulação cognitiva, mas também a melhoria da comunicação social e a redução da ansiedade. O estudo destaca a relevância das intervenções lúdicas na promoção do desenvolvimento integral da criança com TEA, reconhecendo que o brincar mediado por adultos é essencial para maximizar o potencial de socialização e aprendizado.

O relato de experiência apresentado por Messias e Gonçalves (2020) enfoca a prática de uma professora de apoio na inclusão de alunos com TEA por meio da tecnologia, especificamente utilizando a modelagem em vídeo em um contexto lúdico na Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, destaca a importância das atividades lúdicas para promover a interação e o aprendizado significativo, permitindo que os alunos com TEA se tornem agentes ativos em sua jornada educacional. A metodologia envolveu o uso gradual da tecnologia, começando com a gravação de vídeos curtos que mostravam as ações dos alunos, seguido pela exibição e repetição dessas atividades em grupo, o que incentivou a participação e a autonomia dos alunos. Os resultados demonstraram um aumento na interação social e na aprendizagem, evidenciando a eficácia da combinação entre tecnologia e lúdico na promoção da inclusão. Apesar de algumas dificuldades enfrentadas, como a resistência inicial dos alunos à gravação e a transição das contações de histórias para a modelagem em vídeo, as estratégias utilizadas favoreceram um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador, ressaltando a relevância do papel do professor de apoio no processo educativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como tema a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, enfocando o papel do educador como agente facilitador dessa inclusão. O objetivo central foi discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores, incluindo barreiras pedagógicas, emocionais e estruturais, e identificar estratégias pedagógicas inclusivas que possam ser adotadas para promover um ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor.

Ao longo da análise, foi possível observar que as dificuldades de inclusão vão além da falta de formação específica dos educadores. A escassez de recursos, a infraestrutura inadequada e o preconceito presente na comunidade escolar também se destacam como obstáculos significativos. Santos e Almeida (2017) ressaltam que a falta de preparo dos professores para lidar com as especificidades do TEA impacta diretamente na efetividade das práticas pedagógicas. Assim, é fundamental que a formação contínua dos educadores seja priorizada, a fim de que possam reconhecer e atender às necessidades únicas de cada aluno com TEA.

Além disso, a interação entre família e escola se mostrou essencial para o sucesso da inclusão. A participação ativa dos pais permite uma melhor compreensão das necessidades das crianças e contribui para a adaptação das práticas pedagógicas, conforme apontado por Nascimento (2017). A construção de uma relação de colaboração entre educadores e famílias é, portanto, um fator crucial que fortalece o processo inclusivo e promove o desenvolvimento integral da criança.

As estratégias pedagógicas apresentadas, como o uso de comunicação visual, tecnologias assistivas e atividades lúdicas, demonstram a importância de abordagens diversificadas e adaptadas às especificidades dos alunos com TEA. A implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI), conforme sugerido por Silva e Milan (2023), oferece um caminho promissor para atender às particularidades de cada criança, favorecendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Torna-se imperativo que a escola se torne um espaço onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, promovendo a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas particularidades. O trabalho colaborativo entre educadores, profissionais da saúde e famílias, aliado a uma formação contínua e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, poderá transformar a realidade da inclusão escolar, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar.

Por fim, os relatos de experiências e pesquisas revisadas neste trabalho sublinham a importância de uma abordagem educacional que valorize a individualidade de cada criança com TEA, promovendo um ensino que não apenas busque a inclusão, mas também a valorização das diferenças. Assim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais, favorecendo a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e a respectiva atuação nas redes públicas e particulares, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pela primeira infância**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Acesso em: 10 de outubro de 2024.

CABRAL, Cristiane S.; FALCKE, Denise; MARIN, AngelaH. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

CASTRO, Ana Cristina de; GIFFONI, Silvyo David Araújo. O conhecimento de docentes de educação infantil sobre o transtorno do espectro autístico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 43-54, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100010 Acesso em: 24 de outubro de 2024.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais Especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. In: ROCHA, Rogério Moreira da Silva; LAMONIER, Elisângela Leles. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo. 2022. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano, [s.l.], 10 p. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2874/1/Artigo%20cient%3%adfico%20ROG%3%89RIO%20Moreira%20da%20Silva%20Rocha.pdf> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; SANTOS, Rosely da Silva; SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. A brincadeira de faz de conta com crianças autistas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/FJsStvxxSmChhXjD9QRYm8S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. In: ROCHA, Rogério Moreira da Silva; LAMONIER, Elisângela Leles. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo. 2022. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano, [s.l.], 10 p. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2874/1/Artigo%20cient%3%adfico%20ROG%3%89RIO%20Moreira%20da%20Silva%20Rocha.pdf> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701/pdf> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

FUENTES, Joaquín; BAKARE, Muideen; MUNIR, Kerim; AGUAYO, Patricia; GADDOUR, Naoufel; ÖNER, Özgür. **Transtorno do espectro autista**. In: REY, J. M. (ed.). *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Edição em português: DIAS SILVA, F. (ed.). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2014. Disponível em:

https://iacapap.org/_Resources/Persistent/31cc544af25bd01b2737af4ae89e2f3989ddf4c2/C.2-ASD-2014-v1.1-portuguese.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva; MORAES, Cloves Santos de; CRUZ, Jaíze Griffith Magalhães; SAMPAIO, Lígia Maria Tavares. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386/6961> Acesso em: 22 de outubro de 2024.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA) através do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020. ISSN 2316-1124. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1210/953> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

MARANHÃO, Samantha Santos de Albuquerque; PIRES, Izabel Augusta Hazin. Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: um estudo multicase. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 17 de outubro de 2024.

MELO, Priscila de Andrade; COUTINHO, Patrícia Ramos. A inclusão escolar na educação infantil: concepções e desafios. **Revista Espacios**, v. 41, n. 18, p. 4, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p04.pdf> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

MESSIAS, Lídia Gomes de Macedo; GONÇALVES, Wesley Antônio. Inclusão digital para alunos com transtorno do espectro autista: um relato de experiência na utilização de tecnologia na educação infantil. **Anais CIET**, Horizonte, São Carlos-SP, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2532> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

MONTEIRO, Rubiana Cunha; SANTOS, Camila Boarini dos; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; GARROS, Danielle dos Santos Cutrim; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 1-12, out.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6mdg7TjHZHpSgZzsBCxZ6Ss/> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

NASCIMENTO, Thamires Thayane Costa. **A inclusão de uma criança com TEA na rede privada de ensino: um estudo de caso sobre a parceria escola-família**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017. 67 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3522/1/TTCN20012018.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2024.

NASS, Isabelle Rittes; DA ROSA, Ismael de Lima; DA ROCHA, Karinne Duarte; WECKER, Lisiane; GASTALDO, Luíse Pivetta; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. 01-15, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662192013/html/> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Saúde e Problemas Relacionados: CID-11**. 11. ed. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://icd.who.int>. Acesso em: 17 de outubro de 2024.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology, Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Inclusão escolar de crianças com autismo: desafios e possibilidades. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742/156574> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

ROCHA, Rogério Moreira da Silva; LAMONIER, Elisângela Leles. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo. 2022. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano, [s.l.], 10 p. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2874/1/Artigo%20cient%20adfic%20ROG%20Moreira%20da%20Silva%20Rocha.pdf> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, 2017.. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10170/7099> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

SILVA, Aline Siqueira Freitas da. Os estímulos sensoriais das artes visuais para as crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: um estudo de caso. **Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial / XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, 2018. Comunicação Oral - Eixo 4: Atendimento Educacional Especializado. Publicado em: 04 abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23926> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

SILVA, Érica Dantas da; MILAN, Davi. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 18-35, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42907/28851> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

SILVA, Mércia Denise Araujo da; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Ambiente escolar: desafios e influência no desenvolvimento neurológico de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 05, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13964/6985> Acesso em: 17 de outubro de 2024.

SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de; RODRIGUES, Selma de Albuquerque; ANDRADE, Wânia Denise da Costa. **O brincar em Vygotsky: educação infantil**. [livro eletrônico] – São Paulo, SP: [s.n.], 2022. 70 p. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159/2377> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Revista de Psicologia, Saúde e Debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, dez. 2019. Disponível em: <https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9/405> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

VIEIRA, Gabriele Aparecida Barbosa; MOREIRA, Cristina Alves; LIMA, Brenda Caroline Rezende. Educação infantil: das políticas públicas ao brincar como direito em centros municipais de educação infantil de Barra do Garças-MT. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra do Garças – MT, v. 15, n. 3, p. 244-260, 2023. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/515/416> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984. In: SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de; RODRIGUES, Selma de Albuquerque; ANDRADE, Wânia Denise da Costa. **O brincar em Vygotsky: educação infantil**. [livro eletrônico] – São Paulo, SP: [s.n.], 2022. 70 p. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159/2377> Acesso em: 25 de outubro de 2024.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia, Educação e Escolar**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt> Acesso em: 18 de outubro de 2024.