



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SOPHIA MENDES GODOI SANTA FÉ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Goiânia-GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Sophia Mendes Godoi Santa Fé

Título do trabalho: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concordo com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 23/12/2025, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sophia Mendes Godoi Santa Fé, Discente**, em 02/01/2026, às 23:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5881463** e o código CRC **B5122E57**.

Referência: Processo nº 23070.065904/2025-19

SEI nº 5881463

Sophia Mendes Godoi Santa Fé

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

Goiânia-GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santa Fé, Sophia Mendes Godoi
Práticas pedagógicas para crianças autistas na Educação Infantil:
[manuscrito]: um estudo bibliográfico / Sophia Mendes Godoi Santa Fé. - 2025.
LIII, 53 f.: 2025

Orientador: Prof. Dr. Michel Pedruzzi Mendes Araújo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2025.
Bibliografia.
Inclui: tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Educação Inclusiva..

I. Araújo, Michel Pedruzzi Mendes, orient. II. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) vinte e cinco dias do mês de novembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO”, de autoria de Sophia Mendes Godoi Santa Fé, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias (Universidade Estadual de Goiás) e profa. mestra Jaqueline Maria do Nascimento Rocha (Centro de Educação/Universidade Federal do Espírito Santo). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez) , tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 23/12/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Maria do Nascimento Rocha, Usuário Externo**, em 30/12/2025, às 02:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias, Usuário Externo**, em 05/01/2026, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5881443** e o código CRC **BD07D2FC**.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, Aquele que me sustentou em todo este processo, renovando diariamente a minha esperança por meio de Sua bondade e misericórdia infinitas.

À minha família, em especial à minha mãe, que com seu amor inabalável me guiou e me fortaleceu em cada passo. Seu cuidado foi abrigo nos momentos de tempestade, e seu exemplo de coragem e dedicação é a luz que me inspira a seguir sempre em frente. Reconheço cada sacrifício feito por mim e por meu futuro, e carregarei comigo, com gratidão eterna, tudo o que a senhora plantou em mim e para mim.

Ao meu marido, companheiro de vida, que foi ombro, colo e presença constante nos dias mais difíceis. Nos silêncios e nas palavras, nas lutas e nas vitórias, encontrei em você apoio e amor que me sustentaram. A sua parceria fez com que o fardo fosse mais leve e a caminhada mais doce.

Às minhas queridas amigas de jornada acadêmica, Moniky, Kamily e Manuela, que transformaram os dias de cansaço em risos e os desafios em memórias afetivas. Vocês foram refúgio em meio ao peso da rotina acadêmica, e o carinho compartilhado será lembrado como um dos tesouros desta trajetória.

Ao meu orientador, Michell Pedruzzi, que tornou este processo mais sereno. Cada orientação, indicação de leitura, retorno e correção foram fundamentais para meu crescimento e para a concretização deste trabalho. Agradeço pela paciência, pelo incentivo e pela confiança depositada.

A todos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho nesta jornada e deixaram em mim aprendizados, força e ternura, deixo registrado não apenas um “muito obrigada”, mas a certeza de que cada contribuição se tornou parte desta conquista.

Dedico este trabalho ao Fabrício, que em seu silêncio me ensinou que o amor mais verdadeiro não precisa de muitas palavras, mas de presença e entrega. À minha mãe e à minha avó, mulheres de coragem, que lutaram com firmeza e ternura para que eu pudesse alcançar os meus sonhos. Em cada passo que dou, carrego o legado de sua força e o abrigo do seu amor. E ao meu marido, cuja alegria iluminou os meus dias e cujo apoio foi alicerce nos momentos mais difíceis. Seu cuidado e seu companheirismo tornaram esta caminhada mais leve e possível. A vocês, que são parte essencial desta conquista, dedico com gratidão e amor cada página deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas que são desenvolvidas para crianças autistas no contexto da Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Partindo dos pressupostos teóricos de Vigotski e seus colaboradores, objetivou-se analisar seis pesquisas desenvolvidas que possuíam relação com a temática. De caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes categorias de análise: as principais características das crianças com Transtorno do Espectro Autista; as práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA e as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas por professores na Educação Infantil; o vínculo entre o professor e a criança no processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE voltadas para a criança autista na Educação Infantil. Como resultados, destaca-se a necessidade de adaptação de materiais e da rotina escolar para que a criança sintam-se parte fundamental do processo ainda, destaca-se a necessidade de investir em recursos visuais e brincadeiras no dia a dia, e na construção de um vínculo afetivo sólido entre professor e criança. Ademais, ressalta-se a necessidade de formação continuada e de especialização na área de Educação Especial, de maneira que o professor conheça as especificidades de cada criança, planeje suas atividades de forma intencional e consiga promover a inclusão, olhando além do clínico e focando nas potencialidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Práticas pedagógicas; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research aims to understand the pedagogical practices developed for autistic children in the context of early childhood education, through a bibliographic study. Grounded in the theoretical assumptions of Vygotsky and his collaborators, the study sought to analyze six previous works related to the theme. With a bibliographic and qualitative approach, the research was structured around the following categories of analysis: the main characteristics of children with Autism Spectrum Disorder (ASD); the pedagogical practices that contribute to the development of children with ASD and the inclusive pedagogical practices used by teachers in early childhood education; the bond between teacher and child in the inclusion process of autistic children in early education; and the pedagogical practices developed in Specialized Educational Support directed toward autistic children in early childhood education. The findings highlight the need for adaptation of materials and school routines so that the child feels like a fundamental part of the process. Furthermore, the study emphasizes the importance of investing in visual resources and play-based activities in daily practice, as well as building a solid affective bond between teacher and child. Additionally, it reinforces the need for continuous training and specialization in the field of Special Education, so that teachers understand the specific needs of each child, intentionally plan their activities, and are able to promote inclusion by looking beyond the clinical perspective and focusing on each child's potential.

Keywords: Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder; pedagogical practices; Inclusive Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
MEMORIAL FORMATIVO DA PESQUISADORA.....	14
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	25
3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
3.3 A RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA.....	40
3.4 O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	46
REFERÊNCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

O estudo buscou analisar as práticas pedagógicas para crianças autistas na Educação Infantil. Percebe-se que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola é um tema de grande relevância na atualidade, já que se busca garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições intelectuais, sociais ou culturais.

A inclusão refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, tenham acesso, participação e aprendizagem no ambiente escolar. Considerando que não é suficiente garantir a matrícula das crianças, é necessária uma transformação no cenário escolar para que todos alcancem a igualdade de oportunidades. Como aponta Mantoan (2003, p. 12), “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando”.

Logo, a inclusão vai além da mera integração física das crianças nas escolas regulares; envolve a mudança de atitude frente à diferença. Hoje, existem barreiras atitudinais no contexto escolar, que são os obstáculos criados pelas atitudes e percepções negativas que as pessoas têm em relação aos estudantes com deficiência, prejudicando o processo de inclusão. Conforme Lima e Silva (2008, p. 8),

Identificar as barreiras atitudinais contribuirá para erradicar ou, ao menos minimizar o processo de exclusão social, pois ao tomarmos consciência do que fazemos, poderemos procurar meios para a transformação coletiva e individual - desta dependerá a primeira.

Ademais, para combater essas barreiras e promover uma educação mais inclusiva, em 1996, foi publicada a LDB nº 9.394/96 reafirmando a Educação Especial, abordando que a Educação Especial deve ser oferecida no ensino regular e com serviços de apoio. Assim, foi essa Lei que deu atenção aos estudantes com necessidades especiais¹. Dessa forma, o art. 58 afirma que,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

¹ Termo utilizado na criação da Lei.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996)

Igualmente, criou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelecendo a Educação Inclusiva como um direito legal e definindo algumas diretrizes para garantir a inclusão escolar, como “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015).

Conforme a Declaração de Salamanca:

[...] o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (Brasil, 1994).

Atualmente, a Educação é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 como um direito de todos, inclusive como direito de todas as crianças com deficiência. Dessa forma, de acordo com Silva, Araújo e Oliveira (2024, p. 112), “[...] a Educação Inclusiva é um direito de todas as pessoas com que constituem o público-alvo da Educação Especial- pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação”. Portanto, a inclusão escolar é uma prática que visa a promoção do respeito pela diversidade, a valorização das diferenças individuais e o fortalecimento da democracia e da cidadania.

Inicialmente, é importante destacar que Transtorno do Espectro Autista (TEA), de código F84.0, é caracterizado por “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...]”, que incluem dificuldades na reciprocidade socioemocional, na utilização de comportamentos comunicativos não verbais e na habilidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais (DSM-5-TR, 2023, p. 161). Além disso, o diagnóstico requer a manifestação de “Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]”, os quais podem englobar comportamentos motores estereotipados, rigidez a mudanças, interesses altamente fixos e respostas sensoriais incomuns, como hipersensibilidade a sons, texturas ou cheiros (DSM-5-TR, 2023, p. 161).

Portanto, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que, em geral, manifesta-se antes dos três anos de idade. No entanto, os sinais característicos podem estar presentes desde os primeiros anos de vida ou serem percebidos apenas posteriormente, à medida que as demandas sociais e comportamentais se tornam mais evidentes.

Por conseguinte, esse estudo buscou analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas para a inclusão de crianças autistas, desenvolvidas na educação infantil, a partir de um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 40), “a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade de modo contextualizado, partindo da análise das subjetividades, experiências e percepções dos sujeitos”. Além disso, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise e seleção de diferentes fontes teóricas, como abordam Lakatos e Marconi (1996), a pesquisa bibliográfica representa um elemento fundamental para a construção teórica de um problema de investigação, podendo ser utilizada tanto como ponto de partida para a delimitação do tema e dos objetivos, quanto como base para a fundamentação e análise dos resultados obtidos ao longo do estudo.

Essa pesquisa justificou-se tanto por razões pessoais quanto acadêmicas. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa buscou contribuir para a ampliação do conhecimento sobre as práticas pedagógicas voltadas para esse público. Segundo Soares *et al.* (2025), “[...] a educação inclusiva implica, não somente em colocar esse público em uma escola comum, mas em adaptar as práticas pedagógicas e os recursos para atender às necessidades individuais de cada criança, seja ele com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”; destarte, é necessário considerar a demanda por formação de professores qualificados para atuar de maneira inclusiva, os professores devem estar preparados para atender às especificidades de tais crianças.

Do ponto de vista pessoal, a pesquisa justificou-se a partir da convivência com meu meio-irmão, diagnosticado com TEA, que despertou em mim o interesse e a necessidade de compreender melhor as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os principais desafios relacionados ao processo de inclusão no contexto escolar. Visando uma formação mais sólida e comprometida com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e responsáveis.

Tendo em vista a temática apresentada, a pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Quais práticas pedagógicas têm sido implementadas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, e de que forma essas práticas contribuem para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento integral?

Diante do exposto, esse trabalho teve como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas que são desenvolvidas para crianças autistas no contexto da Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica. De modo específico, objetivou-se: identificar as principais características das crianças com Transtorno do Espectro Autista; analisar como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA e identificar

práticas pedagógicas inclusivas utilizadas por professores na Educação Infantil; investigar como se estabelece o vínculo entre professor e a criança no processo da inclusão da criança autista na Educação Infantil; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE voltadas para a criança autista na Educação Infantil.

No que se refere a fundamentação teórica, essa pesquisa embasou-se nos pressupostos da perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski². Deste modo, essa teoria destaca a importância das interações sociais, da linguagem e do meio na formação das funções psicológicas superiores. Sendo assim, foram utilizados conceitos fundamentais como mediação, importância da interação e do meio, as zonas de desenvolvimento (proximal, iminente e real) e aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, também foram considerados os fundamentos da defectologia, visando o desenvolvimento das crianças com deficiências a partir de suas potencialidades.

Diante do exposto, a pesquisa está dividida nas seguintes seções: memorial formativo da pesquisadora, apresentando a trajetória pessoal e acadêmica, descrevendo as motivações da escolha do tema; fundamentação teórica, explorando os conceitos da teoria Histórico-Cultural do autor bielorruso Lev Vigotski; os objetivos geral e específicos da pesquisa; a formulação do problema de pesquisa; o percurso metodológico adotado, descrevendo a abordagem qualitativa e pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Por fim, é apresentado o cronograma que orienta o desenvolvimento da pesquisa.

MEMORIAL FORMATIVO DA PESQUISADORA

Meu nome é Sophia Mendes Godoi, filha de Adriana Mendes Moreira e Pedro Ulisses Godoi Batista. Nasci³ em 2003, na cidade de Goiânia, Goiás. Sou filha única por parte da minha mãe e a segunda, entre cinco irmãos de outros relacionamentos do meu pai, meus pais nunca foram casados, sempre morei com a minha mãe e minha avó materna.

Desse modo, minha vida escolar iniciou quando eu tinha três anos, com o meu pedido para iniciar a escola ou começar a trabalhar, iniciei a Educação Infantil em uma escola tradicional e religiosa no bairro onde eu morava. Durante a minha infância, eu sempre gostei muito de estudar, especialmente de frequentar a escola para fazer novos amigos sempre comunicativa e esportiva. Assim, havia em mim um grande interesse pela leitura, sempre

² Optamos por utilizar essa transliteração da língua portuguesa.

³ Nessa seção, utilizarei a primeira pessoa do singular, mas nas demais seções será utilizada a primeira pessoa do plural.

presenciei minha mãe, que é advogada, lendo livros enormes e isso despertou o meu amor pela leitura.

Quando completei seis anos, mudei de escola, e iniciei meu primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, lá conheci professores incríveis que moldaram a minha trajetória e o meu gosto pela escola, professores dos quais me lembro dos nomes até hoje e que fizeram profunda diferença em minha vida. Quando eu estava no terceiro ano, enfrentei muitas dificuldades escolares na área da matemática, mas com o incentivo da professora comecei a fazer aulas de reforço sobre divisão e consegui desenvolver o conteúdo que era necessário.

Essa escola, sempre foi um lugar repleto de amor, desde o porteiro da escola até a diretora, todos sentiam um amor enorme pela educação, sempre tratando os estudantes com muita paciência, carinho e compreensão. Permaneci nessa escola por nove anos, estudei desde o primeiro ano até o nono ano do Ensino Fundamental, o que me tornou muito apegada ao ambiente escolar, conhecia a todos e todos me conheciam também, foi lá que me tornei muito da Sophia que sou hoje.

Quando eu estava no meu último ano nessa escola, conheci uma professora da Educação Infantil, ela me perguntou se eu gostaria de ensinar inglês para a turma dela, uma turma de quinto ano, seria uma vez na semana, somente às sextas. Assim, digo que iniciei minha primeira experiência na área da educação, sem nenhuma experiência fui, me encantei pela sala de aula, essa professora com quem tive o prazer de trabalhar mesmo tão nova, me mostrou que o amor pela educação pode, sim, mudar vidas. Na metade do mesmo ano, ela me convidou para ser auxiliar em sua turma, ela dizia ver o quanto eu amava a docência e o quanto as crianças gostavam de mim, e foi nesse momento que decidi que eu queria trabalhar na área da educação. No ano seguinte, ela me pediu novamente para continuar com ela, infelizmente ela estava com câncer e precisava de um maior auxílio em alguns momentos da rotina das crianças, segui com ela então por 2 anos nessa mesma escola que estudei.

No primeiro ano do Ensino Médio, precisei mudar de escola, foi um momento desafiador e de muito choro para mim, depois de 9 anos na mesma escola, com os mesmos amigos e professores, precisei ir para um lugar novo. Então fui estudar pela primeira vez em uma escola particular, cheia de medo e insegurança, pensando que o que eu sabia não seria suficiente para aquela escola. Fiz o meu primeiro ano, e tudo ocorreu da melhor forma possível, sempre fui amparada por professores sensacionais, dos quais espero conseguir ser na vida das crianças que passarem por mim o que eles foram em minha vida.

Durante o segundo ano, iniciou-se a pandemia da Covid-19 e as aulas de forma remota, mesmo sendo um momento difícil, eu não enfrentei nenhuma perda familiar. Foi um momento em que eu me aproximei significativamente da minha mãe, como ela sempre trabalhou fora sendo uma mãe solteira e sem muita rede apoio, durante todos os meus 16 anos fiquei sob os cuidados da minha avó durante o dia, mas na pandemia minha mãe também trabalhava de casa e conseguimos construir um vínculo muito forte nesse período.

No meu terceiro ano do ensino médio, as aulas começaram a voltar presencialmente algumas vezes na semana, e assim iniciava o ano que todos diziam ser tão decisivo em minha vida. Na escola nunca enfrentei nenhum problema acadêmico, sempre amei estudar, mas nesse último ano eu precisava decidir, qual seria então a minha carreira. Minha mãe sempre apoiou meu sonho e desejo de fazer pedagogia, assim como todos da minha família, minha avó, sempre teve o sonho de trabalhar com crianças, mas nunca teve oportunidade de estudar, então sempre fui apoiada em casa.

Todavia, na escola enfrentei alguns problemas devido ao curso que queria fazer. O diretor dessa instituição me questionava sempre sobre a escolha do curso, alegando que eu era muito inteligente para desperdiçar minha vida com algo que nunca daria retorno, me pediu para investir em medicina, mas eu sempre soube o que queria, o que fazia meu coração pulsar. Devido a essa tensão, comecei a ter vergonha da minha escolha de cursar pedagogia, então busquei outras áreas do meu interesse, alguma área que tivesse maior prestígio social, assim, tomei a decisão que iria cursar jornalismo. Sempre fui estudiosa, mas não fui pressionada para fazer o Enem, fiz a prova durante o meu último ano da escola, com minha mãe sempre me apoiando e me incentivando, realizei os dois dias de prova e aguardei o dia que sairia as notas e abriria o SISU. Quando abriu o processo para escolher o curso, coloquei jornalismo como primeira opção e pedagogia como segunda, durante todos os dias eu conferia e estava no corte de jornalismo, mas, quando fechou as inscrições, acabei não passando para jornalismo por 1 ponto e havia sido aprovada em pedagogia, e decidi cursar.

No ano de 2022 iniciei minha graduação em pedagogia, desde o primeiro instante gostei do curso e fiz amizades que facilitaram o processo, no meu terceiro período comecei a fazer estágio em uma escola bilíngue e cada minuto ali me fez amar mais ainda o curso, me sentia realizada em cada dia na sala de aula e tive a certeza de que ali era o meu lugar. No decorrer de 2024, minha mãe casou-se e com isso conheci o meu meio-irmão, um menino de 5 anos, autista com nível 3 de suporte, foi nesse encontro com ele que desenvolvi um interesse genuíno em estudar mais sobre a Educação Especial e inclusão.

Durante 2025, no último ano do curso, optei por cursar a disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, com a professora doutora Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, para entender mais sobre a educação inclusiva e poder ajudar crianças como o meu irmão. Também optei por escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso, com um professor muito recomendado, capacitado e competente, Michell Pedruzzi. Acredito que desenvolver uma pesquisa na área da inclusão é gratificante, e me capacitará para educar crianças integralmente, com acolhimento e humanidade.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski⁴ (1836-1934), além de colaboradores que dialogam com seus pressupostos. Assim, essa teoria que afirma que o desenvolvimento das pessoas se dá por meio das relações culturais e sociais, é por intermédio dessas relações que acontecem a aprendizagem e posteriormente o desenvolvimento. Vigotski (2021, p. 75) cita que “No seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural”. Dessa forma, torna-se possível compreender, como aborda Rego (2014, p. 24), que “O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética”, considerando a análise das práticas pedagógicas adotadas na inclusão da criança autista na Educação Infantil.

Vigotski cresceu em um ambiente intelectualmente desafiador, realizou parte de sua formação inicial em casa, sob orientação de tutores particulares. O autor frequentava a biblioteca particular que tinha em sua casa e visitava a pública também, estudava literatura e artes em geral, e se interessava pelo estudo de línguas, fator que permitiu o acesso a informações de diversas partes do mundo. Em sua formação superior, inicialmente, formou-se em Direito, mas também dedicou seus estudos em outras áreas, como História, Filosofia, Literatura e Medicina.

Ainda, o autor bielorusso interessou-se pela pesquisa sobre psicologia acadêmica, fundou um centro de formação de professores, vivência que o aproximou do trabalho de professores. Logo, também aproximou-se dos problemas de crianças com deficiências congênitas, como cegueira, retardo mental severo, afasia, buscou alternativas para ajudar o desenvolvimento de crianças com deficiências. Vigotski (2004, p. 380-381) aborda que “Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social”.

A teoria desenvolvida por Vigotski foi alicerçada no materialismo histórico dialético, elaborado por Marx e Engels, ou seja, a sua essência é o marxismo, no qual o entendimento dos fenômenos se dá a partir da compreensão dos processos. Esses processos são históricos,

⁴ Utilizaremos essa transliteração por se aproximar da língua portuguesa. No entanto, nas referências e citações diretas, manteremos como os autores o fizeram.

sociais e culturais, procurando identificar as mudanças qualitativas do comportamento humano e sua relação com o contexto social, cada indivíduo é produtor de sua própria história, como destaca Rego (2014, p. 41),

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Nesse sentido, Vigotski dedicou os seus estudos para compreender os diferentes aspectos da conduta humana por meio da integração de conhecimentos de diferentes áreas. Compreende-se, que o desenvolvimento do indivíduo ocorre de maneira progressiva e está sempre vinculado ao meio em que ele está inserido. Como ressalta Vigotski (2018, p. 90) “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Para Rego (2014), o ponto de vista de Vigotski difere dos autores que o antecederam, visto que abordava que a constituição biológica do ser humano, ou seja, aquilo que é herdado geneticamente, não era suficiente para formar o indivíduo como sujeito humano sem a presença de um contexto social. As particularidades de cada pessoa, como seu modo de pensar, sentir, agir, seus valores, conhecimentos e percepção de mundo, são construídas a partir da interação com o ambiente físico e social, destacando a relação recíproca entre o organismo e o meio.

Inicialmente, Vigotski aborda as quatro entradas de desenvolvimento que juntas são capazes de caracterizar o funcionamento psicológico do ser humano, sendo essas a Filogênese, a Ontogênese, a Sociogênese e a Microgênese. Dessa maneira, a Filogênese é a história evolutiva da espécie humana, um conceito que trata das capacidades psicológicas humanas, como linguagem, memória e pensamento abstrato, essas capacidades não surgem de forma aleatória, são construídas ao longo do processo de evolução da espécie. É a Filogênese que define os limites e as possibilidades do funcionamento psicológico. De acordo com Oliveira (S/D), a Ontogênese é o desenvolvimento de um indivíduo de determinada espécie, o caminho de desenvolvimento em um determinado ritmo, sua natureza biológica.

Na sequência, aborda a Sociogênese, que é a história cultural que o sujeito está inserido, são as formas de funcionamento cultural que interferem no funcionamento psicológico, assim, a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas. Nesse momento, a cultura e os processos de mediação tornam-se elementos fundamentais para

a constituição das funções intrapsíquicas do sujeito. Desse modo, Vigotski (2018, p. 89-90) afirma que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas [...]”. Ademais, Oliveira (S/D) aborda sobre a Microgênese, sendo o aspecto mais microscópico do desenvolvimento, abordando que cada fenômeno psicológico possui sua própria história, logo, surge a singularidade dos indivíduos.

Sob essa perspectiva aborda Rego (2014, p. 25),

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificado de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Por conseguinte, a teoria histórico-cultural busca compreender e caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, e assim elaborar hipóteses sobre como essas características se constituíram ao longo da história da humanidade e de que forma se desenvolvem ao longo da vida. Para Vigotski (2014), era necessário compreender a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social. Por essa razão, concentrou seus estudos nas chamadas funções psicológicas superiores, como pensamento abstrato, atenção voluntária, memória lógica e linguagem, sendo esse um mecanismo típico da espécie humana, que consiste no modo de funcionamento psicológico humano. Esses processos não são inatos, são construídos por meio das relações entre os indivíduos e que são posteriormente internalizadas.

Alguns conceitos importantes destacados por Vigotski e fundamentais na teoria histórico-cultural são: mediação e meio. Nessa direção, Rego (2014, p. 50) sublinha que

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Portanto, nota-se que a relação do sujeito com o mundo é mediada, pelos sistemas simbólicos. Assim, Oliveira (S/D) aborda que a relação do homem com o mundo é mediada por intermédio de instrumentos e de signos, sendo os instrumentos a relação com as coisas do mundo, e os signos como formas posteriores de intermediação, que fazem uma mediação de natureza semiótica, uma interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para o autor, as funções psicológicas superiores diferem-se das funções psicológicas inferiores, que está presente nas crianças e nos animais, como reações automáticas, ações reflexas e associações simples, sendo essas de origem biológica, “uma vez que surgem como

consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” (Vigotski, 2002, p. 52).

Além disso, é importante ressaltar acerca das zonas de desenvolvimento. Vigotski não ignora as definições biológicas da espécie humana, no entanto, atribui enorme importância à dimensão social. Destarte, o autor identifica dois níveis de desenvolvimento, o que se refere às conquistas já realizadas de forma independente, indicando que os processos mentais da criança já se estabeleceram, chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Real, e a Zona de Desenvolvimento Iminente⁵, referindo-se àquilo que a criança também é capaz de fazer, mas, mediante ajuda de outra pessoa. De acordo com Vigotski (2008), é fundamental o papel do outro, já que o desenvolvimento depende da mediação.

Portanto, embora a discussão sobre inclusão não estivesse em pauta no período em que Vigotski desenvolveu suas pesquisas, suas contribuições permanecem atuais e necessárias para o campo da Educação Especial e Inclusiva. Ao abordar a defectologia⁶, Vigotski (1989, p. 31) defende que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. Tal concepção contrapõe-se a visões reducionistas e deficitárias, permitindo a valorização da subjetividade, da mediação social e das possibilidades reais de aprendizagem dessas crianças. Dessarte, a presente pesquisa fundamenta-se em uma concepção de infância que reconhece a criança autista como sujeito de direitos, capaz de se desenvolver por meio de interações significativas no ambiente escolar, desde que lhe sejam oferecidas estratégias adequadas, mediadas por profissionais conscientes de sua função formativa e humanizadora.

Nesse sentido, Vigotski (2022, p. 121) salienta que

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de “criança com defeito”, como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza. O surdo falante e o trabalhador cego, partícipes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito, e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais

⁵ Optamos por esse termo, que é adotado em traduções mais recentes das obras de Vigotski realizadas por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

⁶ O termo *defectologia*, utilizado nos escritos originais de Vigotski, é considerado inadequado atualmente, por estar associado a uma perspectiva médica e patologizante da deficiência.

Nesse caminho, entendemos que a teoria Histórico-Cultural fornece repertório para pensarmos sobre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A partir dos pressupostos de Vigotski, torna-se evidente que o desenvolvimento humano é um processo mediado pelas interações sociais e pela cultura. Assim, a abordagem teórica adotada neste trabalho fornece subsídios para a compreensão das potencialidades e necessidades das crianças, orientando a pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à abordagem, essa pesquisa classifica-se como qualitativa. De acordo com o autor Gil (1999), a pesquisa qualitativa aborda a interpretação dos componentes que estão sendo estudados, procurando entender o contexto e os significados de cada fenômeno, não buscando contar ou medir os fenômenos. As pesquisas qualitativas, como sublinha Triviños (1987, p. 131), partem de “uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”. Triviños (1987) também destaca que a pesquisa qualitativa não se ocupa das causas ou efeitos dos fenômenos sociais, mas sim de suas características, uma vez que o seu objetivo principal é a descrição. A partir disso, essa pesquisa foi realizada com a intenção de analisar como ocorrem as práticas pedagógicas para a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

Concernentemente ao tipo, configura-se como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é relevante, pois possibilita, de acordo com Lakatos e Marconi (1996), colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido sobre determinado assunto. Para Gil (1994, p. 71), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Além disso, Gil (2002) destaca que a pesquisa bibliográfica é uma pesquisa desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Portanto, a pesquisa bibliográfica busca reunir e compreender as contribuições de determinados autores sobre determinado tema. Para Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Como meios de produção de dados, serão utilizados análise documental, artigos científicos e dissertações disponíveis, foi realizado um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de encontrar pesquisas que tenham o foco direcionado à mesma temática desta pesquisa, foi realizada uma determinação do período de busca, sendo realizadas no período de 2020 a 2025. A esse respeito, Gil (2002, p. 61) destaca que

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa.

Sendo assim, a análise de conteúdo, que corresponde a um conjunto de técnicas por meio das quais se pode analisar um grupo de dados, dar-se-á a partir de Bardin (2016, p. 15), que compreende a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, sendo seu objetivo explorar os sentidos e significados atribuídos aos estudos qualitativos.

Destarte, segundo Bardin (2016), esse processo de análise ocorre por meio da produção de inferências, trata-se de interpretar as mensagens dos dados de forma organizada e objetiva. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), ocorre em três fases, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e a interpretação. Em síntese, a análise de conteúdo contribui de forma significativa para a construção do conhecimento, tornando-se uma ferramenta importante para pesquisas que buscam compreender a complexidade dos fenômenos estudados.

CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender as práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar da criança autista na Educação Infantil, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Dessa forma, foram analisados cinco artigos e uma tese de doutorado, que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho (Tabela 1). As pesquisas selecionadas foram identificadas a partir de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos seguintes critérios de elegibilidade: período de publicação entre 2020 e 2025; presença de unitermos como "transtorno do espectro autista", "educação infantil" e "práticas pedagógicas" nos títulos; e vinculação à área de Ciências Humanas, restringindo-se a produções nacionais. Cabe ressaltar que a tese incluída no corpus de análise deste trabalho não foi encontrada na mesma busca, mas identificada em outra pesquisa. Por sua proximidade com a temática, optou-se por incorporá-la à discussão.

Dessa forma, a busca inicial resultou em 645 trabalhos, entre os quais predominavam pesquisas vinculadas à área da saúde ou ao contexto do ensino superior. Após análise dos títulos, doze pesquisas apresentaram relação com o tema, entretanto, a leitura de resumos possibilitou a seleção de apenas quatro artigos. Em seguida, foi realizada no mesmo repositório uma nova busca, usando como critério de elegibilidade pesquisas publicadas entre 2020 e 2025; utilizando unitermos como "práticas pedagógicas"; "atendimento educacional especializado"; "autismo". Dessa busca, obteve-se somente dois resultados, dos quais apenas um atendeu aos critérios estabelecidos.

Tabela 1 - Trabalhos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Ano	Título	Autores	Percurso Metodológico	Resultados apontados
2020	APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Izaionara Cosmea Jadjesky	A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, com caráter microgenético.	Os resultados apontados mostram que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e Educação Infantil, desde que sejam oferecidas condições

				adequadas.
2021	EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo; Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	A pesquisa utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, de natureza descritiva.	Conclui-se a partir do estudo que a inclusão na educação infantil ocorre, em grande parte, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade itinerante, o que, embora considerado insuficiente por gestores e familiares, representa uma tentativa de atender à demanda existente nessa etapa da educação básica.
2021	INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Osmar Vieira dos Santos Junior; Aline Teixeira dos Santos; Luciene Leandro Gomes	A pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.	Os resultados apontados mostram que, para que se efetivem as políticas e práticas destinadas à inclusão, depende da formação continuada dos educadores e de infraestrutura adequada nas instituições de Educação Infantil, garantindo a qualidade da educação inclusiva.
2024	AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÃO DE DADOS MEDIATIZADA PELO PORTAL CAPES E PORTAL BDTD	Grazielle Aparecida Steciuk; Viviana Patrícia Kozłowski Lucyk; Adair Ângelo Dalarosa	A pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, seguida de revisão literária.	O estudo apontou que é necessária uma melhoria na formação continuada de professores, visando práticas pedagógicas diferenciadas para auxiliar no trabalho realizado com crianças com

				Transtorno do Espectro Autista.
2024	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	Liliane Ramos; Cléia Demétrio Pereira	A pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica.	Conclui-se a partir da pesquisa que existe uma necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e de maior foco na formação docente, para garantir ambientes inclusivos que promovam o desenvolvimento integral das crianças autistas.
2024	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO	Alekcia Pereira dos Anjos Silva; Michel Pedruzzi Mendes Araújo; Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira	A pesquisa utilizou como metodologia uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória.	Os resultados obtidos, a pesquisa mostrou que os atendimentos realizados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contribuem para o processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público do Atendimento Educacional Especializado. Ainda, os resultados apontaram para a importância das práticas pedagógicas e do planejamento para o desenvolvimento do estudante público da Educação Especial.

Fonte: Autoria própria.

O primeiro trabalho analisado foi o da autora Jadjesky (2020), intitulado "Aprendizado e Desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil". A pesquisa teve como objetivo investigar e analisar aspectos dos processos de aprendizagem e

desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou como aporte teórico a matriz histórico-cultural desenvolvida por Lev S. Vigotski, além de uma abordagem microgenética.

Os resultados da pesquisa indicaram que a criança com autismo apresenta possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento na escola de educação infantil, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para isso. Nesse sentido, a instituição deve proporcionar experiências que favoreçam a internalização da cultura por todas as crianças, a partir de um processo educativo intencional e sistemático, capaz de superar os limites impostos pela deficiência. Ademais, a pesquisa ressaltou que a formação do professor é um aspecto central, pois existe um desconhecimento do estudante com autismo no âmbito educacional. Assim, a escola precisa rever as suas práticas pedagógicas, e investir em formação continuada, somente os planejamentos intencionais possibilitam avanços na aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo.

O segundo trabalho analisado foi o de Rinaldo e Sigolo (2021), intitulado "Educação infantil e crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma proposta inclusiva em construção", a pesquisa teve como objetivo identificar as propostas para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um município do interior paulista. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três profissionais da Secretaria Municipal de Educação e com os pais de duas crianças com TEA matriculadas na escola comum. Os resultados da pesquisa indicaram que a proposta inclusiva na Educação Infantil ocorre principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade itinerante, representando um esforço para atender à demanda existente, embora não seja considerado o modelo ideal pelos gestores e pais, diante das especificidades do processo de inclusão de crianças com TEA.

A pesquisa de Rinaldo e Sigolo (2021) evidenciou que existe a necessidade de maior investimento em formação docente, ampliação de recursos estruturais e fortalecimento das práticas colaborativas entre escola e família. Além disso, a pesquisa destacou a importância da parceria entre o professor da sala de referência e o professor do AEE, para que exista um planejamento conjunto das atividades, adaptações curriculares ou de materiais. Sendo assim, aponta-se que a efetivação da inclusão exige práticas pedagógicas conscientes e significativas, além de professores preparados para lidar com as especificidades das crianças com TEA, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem na escola comum.

Santos Junior, Santos e Gomes (2021) em sua pesquisa, tiveram como objetivo discutir os mecanismos de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na

Educação Infantil. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, a partir da análise de dispositivos legais, livros e artigos científicos. A pesquisa permitiu concluir que há necessidade de desenvolver ações de formação continuada para os profissionais da educação e de investir na estrutura escolar. Ademais, os autores destacam que há falta de interesse dos profissionais pela formação em Educação Especial.

Os resultados da pesquisa também evidenciaram que existem muitos obstáculos no processo de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, como o preconceito, a falta de conhecimento e a formação profissional inadequada, além de uma estrutura de funcionamento inadequada das escolas. Diante disso, os autores apontam que é necessário ampliar os investimentos tanto na formação profissional quanto na disponibilização de recursos, de forma que contribuam com a socialização, formação e desenvolvimento dessas crianças.

Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024), na quarta pesquisa analisada, tiveram como objetivo evidenciar as principais práticas pedagógicas aplicadas na Educação Infantil com crianças autistas, a partir de dados provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, fundamentada em autores como Cunha (2015), Alves (2007), Mazzotta (2011) e Mendes (2010). Os resultados evidenciaram que é necessário discutir sobre as práticas pedagógicas aplicadas às crianças autistas, visto que há poucos trabalhos sobre o assunto.

Todavia, os trabalhos analisados sugerem que é necessária uma melhoria na formação continuada dos professores, a fim de que se desenvolvam práticas pedagógicas diferenciadas, que realmente auxiliem no processo de ensino e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA). Constatou-se, ainda, que existem poucas literaturas pedagógicas ligadas às práticas da Educação Especial, deixando os professores sem suporte para o trabalho docente, para ensinar crianças, é imprescindível um professor atento e pesquisador, superando o assistencialismo.

No quinto trabalho analisado, Ramos e Pereira (2024) delimitaram como objetivo compreender o desenvolvimento das interações entre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e identificar as práticas pedagógicas eficazes para sua inclusão. A pesquisa, de caráter bibliográfico, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na base de dados da CAPES. Os resultados evidenciaram que existe escassez de estudos focados nas interações e brincadeiras com crianças autistas na Educação Infantil, além de

indicarem que existe uma dificuldade enfrentada pelos professores relacionada à falta de conhecimento sobre a temática e uma ausência de estratégias pedagógicas.

Os autores ressaltam que as crianças autistas precisam de estratégias para além do tradicional fazer pedagógico, sendo necessário adequar os espaços e as práticas pedagógicas. Nesse contexto, abordam que a infraestrutura exerce papel fundamental no processo de inclusão, sendo capaz de promover a permanência e a participação ativa das crianças autistas. Todavia, existem obstáculos nesse processo de inclusão, como a falta de profissionais de apoio, ausência de recursos adequados e alta demanda sobre os professores de atendimento educacional especializado (AEE).

Silva, Araújo e Oliveira (2024), buscaram compreender a importância das práticas pedagógicas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial em uma escola de ensino regular do município de Goiânia. A pesquisa, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da observação não participante em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e da aplicação de questionários. Como resultado, a pesquisa evidenciou que os atendimentos realizados na SRM contribuem positivamente para os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes públicos do AEE.

Além disso, os resultados ainda apontam que as práticas pedagógicas e o planejamento direcionado aos estudantes públicos da Educação Especial são essenciais para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, potencializando as áreas importantes para o desenvolvimento. Os autores destacam, ainda, que o professor deve compreender os direitos de cada estudante com deficiência, reconhecendo a importância da inclusão para que esses direitos sejam efetivados.

A seguir, serão analisadas as seguintes categorias: o Transtorno do Espectro Autista: características e implicações na Educação Infantil; práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil; a relação professor-criança no processo de inclusão escolar da criança autista e o papel do AEE na inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O autismo, inicialmente como conceito científico, começou a ser conhecido por meio de Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço em 1908, ao descrever a fuga da realidade. Todavia somente em 1943, quando Leo Kanner, que era um psiquiatra que estudou um grupo de crianças com características clínicas específicas, que o autismo ganhou visibilidade. Como abordam Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024, p. 6), "O psiquiatra Kanner, em 1943, estudou e avaliou 11 crianças com idades de dois a oito anos, e o que mais identificou foi o comportamento de afastamento social". Dessa forma, o psiquiatra denominou "*autismo infantil precoce*", caracterizado por uma incapacidade de estabelecer relações sociais e de reagir a situações da realidade, além da presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Posteriormente, em 1944, Hans Asperger escreveu um artigo denominado "*A psicopatia autista na infância*", apontando a incidência em meninos, registrando a falta de empatia, ausência de capacidade de fazer amizades, diálogo unilateral, atenção intensa e movimentos sem coordenação. Santos Junior, Santos e Gomes (2021, p. 30), citam "esse trabalho foi publicado em alemão na época da Segunda Grande Guerra, quando recebeu pouca atenção".

Em 1980, o autismo foi reconhecido como doença mental pela Associação Americana de Psiquiatria (AAP), na publicação do DSM-III, todavia, somente em 1994 passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), na versão do DSM-IV. Em 2013, com o DSM-V novas definições foram incorporadas. Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), de código F84.0, é caracterizado por "Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...]", que incluem dificuldades na reciprocidade socioemocional, na utilização de comportamentos comunicativos não verbais e na habilidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais (DSM-5-TR, 2023, p. 161).

Além disso, o diagnóstico requer a manifestação de "Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]", os quais podem englobar comportamentos motores estereotipados, rigidez a mudanças, interesses altamente fixos e respostas sensoriais incomuns, como hipersensibilidade a sons, texturas ou cheiros (DSM-5-TR, 2023, p. 161). Contudo, Jadjesky (2020, p. 43) aborda que o "Manual vem recebendo algumas críticas por elencar uma lista de sintomas pouco claros para um conjunto cada vez maior de patologias mentais". Todavia, é importante citar que as manifestações em meninas são mais tardias.

Entretanto, nesta pesquisa, optamos por compreender o processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil a partir de uma abordagem histórico-cultural, considerando que Vigotski possui contribuições significativas para a compreensão do

desenvolvimento humano e da compreensão do autismo. Ademais, o DSM-V representa avanços significativos na compreensão e definição do espectro, porém, é necessário compreender que tal diagnóstico não pode ser tratado como algo generalizante.

De tal modo, o autismo é marcado pela individualidade, cada criança apresenta características próprias, que se manifestam em diferentes intensidades e em diferentes maneiras. Jadjesky (2020) compreende que o desenvolvimento infantil não obedece unicamente às leis biológicas. Esse processo é influenciado pelas condições históricas, pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais e pelas oportunidades de vida e de educação que lhe são oferecidas. Logo, essa individualidade exige que os docentes tenham um olhar atento, que vá além da aplicação de critérios clínicos, nesse sentido,

Se a cultura sensorial e a ortopedia psíquica encontram-se em primeiro lugar, e os hábitos sociais e a orientação no meio circundante, em quarto lugar, não nos distanciamos um único passo do sistema “clássico” da pedagogia terapêutica, com sua hospitalização do enfermo, com sua atenção escrupulosa às mínimas manifestações de enfermidade, com sua segurança ingênua de que a psique pode se desenvolver, curar, “harmonizar” etc. com medidas terapêuticas, à margem do desenvolvimento geral dos “hábitos de conduta social (Vigotski, 2022, p. 102).

A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não deve ser definida apenas por suas dificuldades, mas por suas potencialidades, que podem ser ampliadas quando o ambiente escolar oferece mediações adequadas. Ramos e Pereira (2024, p. 7), ressaltam que “o avanço do entendimento sobre o autismo evidenciou que não basta reconhecer os desafios do TEA, é essencial implementar políticas públicas e estratégias pedagógicas que permitam a essas crianças participar plenamente da educação”. A esse respeito, Vigotski (2008) aborda que o desenvolvimento humano exige a mediação do outro, já que, sem essa mediação, o processo de desenvolvimento não se concretiza.

Diante do exposto, fica evidente que é necessário compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da perspectiva histórico-cultural, não se restringindo a uma definição meramente clínica. Percebe-se que a conceituação do autismo passou por várias transformações ao longo dos anos, saindo de um entendimento fragmentado, baseado somente em déficits, para a consolidação de seu conceito no DSM-V. Todavia, mesmo com o avanço do manual, a Educação Infantil não pode reduzir seu olhar ao parâmetro clínico, já que Vigotski (2018) ressalta que o desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio em que ela está inserida, sendo que essa influência não acontece de forma direta. A influência é mediada pelo nível de compreensão da própria criança, pelo modo como ela toma consciência das situações e pelo sentido que ela atribui às experiências vividas.

Portanto, o manual é um instrumento extremamente relevante no diagnóstico de crianças com TEA, mas não é algo rígido, sendo capaz de orientar intervenções, mas não no sentido de ditar o que a criança é capaz ou não de desenvolver. Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil são capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento se forem desenvolvidas de forma significativa. Rinaldo e Sigolo (2021, p. 223) abordam que

Na Educação Infantil, o TEA exige do profissional uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala: a observação do comportamento [...] e a criatividade para propor atividades que integrem as crianças, reforcem atitudes positivas e possibilitem o desenvolvimento.

Sendo assim, a escola deve construir espaços que potencializam suas capacidades, respeitando o ritmo de cada criança e valorizando a sua participação no ambiente escolar. Vigotski (2022, p. 461) cita que “A Vigotski, interessaram-lhe, antes de tudo, precisamente as possibilidades infantis, e não seus defeitos”. Nesse sentido, o processo de inclusão deve oferecer meios para que a criança consiga se desenvolver, reconhecendo que na mediação com o outro e com o mundo é que seu desenvolvimento adquire sentido.

Dessa forma, o capítulo seguinte discutirá as práticas pedagógicas inclusivas e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, visando o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos; é o primeiro convívio social extrafamiliar da criança. Nesse sentido, é o espaço em que se consolidam aprendizagens iniciais, interações sociais e experiências que estruturam a sua formação. Conforme destacam Ramos e Pereira (2024), a interação e a brincadeira configuram-se como práticas pedagógicas essenciais na Educação Infantil, possibilitando o desenvolvimento e a socialização das crianças. Além disso, as autoras abordam que é necessário adaptar essas práticas para assegurar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando sua plena participação no âmbito escolar.

Nesse contexto, pensar em práticas pedagógicas inclusivas torna-se necessário para garantir a participação efetiva das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo necessária uma reorganização no sistema educacional, garantindo o acesso, permanência e

condições adequadas de aprendizagem. A escola deve cumprir o seu papel social, buscando caminhos para se reorganizar de forma que atenda a todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, esse capítulo busca analisar de que forma as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA e identificar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas por professores na Educação Infantil. Vigotski (2002), aborda que o biológico é importante para o ser humano, todavia, ao pensar sobre aprendizagem, sobre o desenvolvimento, o teórico defende que é a vivência e a interação social que irão fazer com que o sujeito aprenda a falar, escrever e formar conceitos básicos.

Nesse sentido, a Educação Infantil é um espaço no qual as relações podem ser significativas e promoverem o desenvolvimento. Assim, é importante pensar na questão do meio, nas contribuições do meio, sendo o conjunto de elementos no qual o sujeito está inserido e que irá influenciar em seu processo de desenvolvimento cultural. Vigotski (2018, p. 74) aborda que

Precisamente, para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos, se for possível assim expressar. O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. Isso pode ser afirmado como uma regra geral que se repete com frequência na pedagogia: é necessário passar dos indicadores absolutos do meio para os relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores na sua relação com a criança.

A escola é um lugar privilegiado de interações e constituição de sentidos, dessa forma, o desenvolvimento da criança com ou sem transtorno global do desenvolvimento está ligado às vivências mediadas, ações planejadas, intencionalidade e convivência social. As práticas pedagógicas são mediações realizadas pelo professor a fim de promover um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativo, buscando contemplar tanto os objetivos curriculares quanto a singularidade de cada criança. Vigotski (2022) aborda que a criança nasce com potencialidades biológicas, mas é no contato com o outro que a criança é capaz de internalizar os modelos, signos, a linguagem e o significado, dessa forma, o processo de desenvolvimento é orientado, por meio da cultura, das práticas educativas e da linguagem.

Jadjesky (2020, p. 22) cita que “as práticas pedagógicas na Educação Infantil, voltadas para crianças com deficiência, muitas vezes, assumem uma perspectiva excludente”, dessa

maneira, os professores como principais mediadores do processo de ensino, em alguns casos, não elaboram práticas pedagógicas intencionais que possibilitem à criança com deficiência o engajamento nas atividades de forma significativa, limitando o desenvolvimento dessa criança ao longo do percurso escolar. Vigotski (2022, p. 251) menciona que

O ponto de vista tradicional partiu do defeito como uma deficiência que limita e reduz o desenvolvimento da criança, que se caracteriza, principalmente, pelo aspecto do desaparecimento de umas ou outras funções. Toda a psicologia da criança anormal foi elaborada, de modo geral, segundo o método da subtração das funções da psicologia da criança normal.

Todavia, a criança necessita de recursos que possibilitem a sua aprendizagem, inclusive, garantindo nesse processo que a criança com Transtorno do Espectro Autista interaja com os adultos e com as demais crianças, além de garantir que os materiais sejam acessíveis a ela. A autora, ainda, menciona a necessidade dos professores criarem movimentos e situações em que a criança possa vivenciar, promovendo a interação com o espaço escolar. Vigotski (2018) aborda que quando o professor não cria situações de vivência que conectem a criança àquilo que já está pronto no meio, o desenvolvimento fica reduzido. Ainda, Vigotski (2018, p. 89) explica que

Em função de todos esses exemplos, podemos tecer uma conclusão. Ela diz respeito ao fato de se romper a relação entre a forma final, existente no meio, e a forma inicial que a criança domina por força de determinados motivos externos ou internos. Nesses casos, o desenvolvimento da criança se torna extremamente limitado e não ocorre o pleno desenvolvimento de formas e características correspondentes de atividade da criança.

A escola na Educação Infantil deve ser pensada junto à criança, dessa forma, ela poderá transformá-lo em seu lugar de ser criança. Jadjesky (2020) em sua pesquisa, aborda que, o professor possui papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o profissional da educação deve criar possibilidades educativas, promovendo o desejo de aprender, e insistindo na educabilidade da criança, pensando em novos caminhos que garantam o direito à educação da criança com deficiência. A autora afirma que “o papel do professor na perspectiva de pensar os processos de ensino que colaboram para as transformações na aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo matriculada na educação infantil” (Jadjesky, 2020, p. 84).

A criança com TEA na Educação Infantil não deve ser submetida a uma rotina limitada, reduzindo as suas potencialidades. Destarte, torna-se fundamental que a escola consiga estabelecer uma organização intencional e significativa dos espaços, do tempo e da rotina, criando condições que sejam favoráveis para a participação da criança. Vigotski (2022,

p. 177) menciona que “A organização do coletivo infantil transforma-se em um processo educativo que ajuda as crianças a terem consciência de si mesmas como uma parte orgânica da sociedade dos adultos”, sendo assim, a organização da rotina escolar funciona como meio de formação da consciência e da personalidade, inserindo a criança em práticas que irão ajudar em sua constituição como sujeito.

Compreende-se que, o professor possua múltiplas atribuições no âmbito escolar, todavia, sua principal função consiste em criar condições de interação entre ele e a criança, além de criar interação entre a criança e as outras crianças, planejando ações de forma sistematizada. Rego (2014, p. 52) cita que “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. Nesse sentido, Jadjesky (2020) destaca a importância de organizar espaços e tempos, favorecendo a participação ativa da criança com TEA. Para isso, é necessário que o professor considere práticas pedagógicas que ampliem experiências, reconhecendo seu papel como mediador, é durante o ato de brincar que a relação, interação e aprendizagem irão ser potencializadas.

Santos Junior, Santos e Gomes (2021) também abordam sobre a necessidade de adaptar o ambiente e a estrutura física da escola, uma vez que esses ambientes não são devidamente modificados para atender esse público. Dessa forma, Vigotski (2018) aborda que o meio precisa oferecer condições para que a criança se desenvolva, logo, se o espaço não é acessível ou adequado, o desenvolvimento pode ser prejudicado. Nas palavras do teórico:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento. (Vigotski, 2018, p. 85)

Os autores ainda abordam que o processo de exclusão das crianças com TEA decorre de uma ausência do trabalho multidisciplinar de formação dos profissionais de educação. Tal carência reflete uma falta de preparo teórico para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, além de uma limitação de práticas pedagógicas capazes de promover a inclusão. Santos Junior, Santos e Gomes (2021, p. 34) mencionam que “a inclusão das pessoas com necessidades especiais em escolas regulares ainda ocorre com uma grande defasagem de professores devidamente preparados”. Portanto, sem o suporte de uma formação continuada,

os professores tendem a reproduzir práticas excludentes, naturalizando comportamentos ou reduzindo o potencial da criança.

Nesse sentido, os autores abordam algumas estratégias pedagógicas que podem ser usadas com as crianças com TEA e com as demais, “uso de pranchas com figuras ou objetos reais, fixadas na parede, ou no caderno, elaboradas individualmente é um recurso importante, que pode ser aplicado na escola, tanto para as crianças de inclusão quanto para as demais” (Santos Junior, Santos e Gomes, 2021, p. 35). Além disso, aborda também que o uso de crachás de identificação contribui no processo de construir a relação entre significante e significado, ademais, aborda que todas as práticas exigem adaptações para atender às necessidades de cada criança favorecendo a aprendizagem em um contexto inclusivo.

Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) também comentam sobre a ausência de literaturas ligadas às práticas da Educação Especial, isso gera um desconhecimento do assunto por parte dos professores, deixando-os sem suporte para o exercício da prática docente. Diante dessa ausência, surgem inúmeras dúvidas quanto às práticas pedagógicas a serem utilizadas em sala, sobretudo, no que se refere a garantir a inclusão das crianças autistas. Diante disso, o professor deve assumir uma postura de pesquisador, capaz de buscar conhecimento para construir práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Visando às práticas pedagógicas, Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024, p. 13) mencionam “a importância da organização, planejamento e estratégias de ensino, além das condições da instituição, tanto estrutural quanto de oferta de materiais para a realização do trabalho pedagógico [...]”, fica evidente que o trabalho docente não é resumido apenas à atuação do professor, mas depende de uma rede de suporte institucional para garantir condições adequadas para a prática pedagógica. Rego (2014), aborda que o professor precisa de melhores condições de trabalho e melhor salário para que ele seja capaz de desempenhar sua função com competência.

Ademais, os autores abordam a importância do brincar e das brincadeiras como práticas pedagógicas, destacando que o professor é capaz de transformar a sala de aula em um espaço intencional dedicado ao brincar, propiciando vivências com todas as crianças. Rego (2014, p. 58) também aborda que o brincar é uma atividade fundamental para a criança, considerando o brincar como “uma importante fonte de promoção de desenvolvimento”. Afirma que, apesar do brincar não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil”

Ante o exposto, vale destacar que a criança autista, em muitos casos, não consegue verbalizar, mas consegue comunicar-se. Assim, depreende-se que a aquisição da linguagem é

um processo. Dessa maneira, como prática pedagógica, Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) sublinham a importância de promover momentos de narração, incentivando a criança a narrar situações, ou elaborar atividades nas quais a criança possa explorar os sons ou a linguagem nele contida, além da possibilidade do uso de recursos tecnológicos para explorar a linguagem. A esse respeito, Vigotski (2018) afirma que a criança não nasce com essa relação pronta, mas aprende, no convívio social, que certos sons estão ligados a certos objetos, ações ou sentimentos, sendo a linguagem um processo adquirido culturalmente, não apenas de forma biológica, “os sons com a ajuda dos quais transmitimos um determinado sentido são uma unidade da fala e não um mero som, mas um som significativo, ou seja, um som que tem a característica de transmitir um significado” (Vigotski, 2018, p. 44).

Cabe ressaltar ainda que Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) abordam que é essencial o estabelecimento de uma rotina diária, ajudando a evitar crises e diminuindo a ansiedade. Desse modo, o professor deve assumir papel de mediador nas práticas pedagógicas, sendo flexível e realizando adaptações quando for necessário, seja das atividades ou de metodologias e materiais. O professor também deve “ainda ser afetivo, compreensivo, usar frases curtas para conversar, fazer elogios constantemente e, o principal de tudo, promover a socialização com outras crianças” (Steciuk, Lucyk e Dalarosa, 2024, p. 18).

Na pesquisa realizada por Ramos e Pereira (2024), os autores abordam sobre a necessidade de adequar as práticas pedagógicas e os espaços escolares, visando que o espaço exerce um papel essencial na promoção da inclusão, sendo capaz de promover o acesso, a permanência e a participação ativa das crianças autistas na Educação Infantil. Dessa maneira, percebe-se que não é suficiente inserir a criança no espaço escolar, é necessário que o ambiente seja pensado de forma intencional e significativa.

Todavia, existem alguns desafios para a elaboração de práticas pedagógicas para a inclusão da criança autista. Entre eles, destacam-se “limitações como falta de profissionais de apoio, ausência de recursos adequados e a alta demanda sobre os professores de atendimento educacional especializado (AEE) dificultam a implementação de um ensino colaborativo eficaz” (Ramos e Pereira, 2024 p. 5). Essas limitações apontadas pelos autores dificultam a consolidação de um ensino significativo e inclusivo, e revela a necessidade de investimento institucional e de políticas públicas para assegurar melhores condições de trabalho e de formação docente.

Vigotski (2022 p. 96) aborda que o mediador deve “proporcionar o mais rapidamente a possibilidade de brincar com todas as crianças”, os autores ressaltam a importância do brincar na Educação Infantil, são as interações e as brincadeiras que possibilitam que a

criança construa e aproprie-se de conhecimentos construídos por meio da interação com seus pares e com os adultos. Ramos e Pereira (2024) ainda comentam que é com a brincadeira que será possível que a criança aprenda, se desenvolva e socialize.

Torna-se fundamental a existência de espaços brincantes, brinquedos adequados, espaço físico disponível e tempo intencional direcionado ao brincar dentro do contexto escolar. O processo de construção do imaginário da criança com autismo se dá pela interação e mediação da criança autista com o meio em que vive, objetos e pessoas, que contribuem significativamente para a construção de seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo (Ramos e Pereira, 2024, p. 11)

Em síntese, fica evidente que o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil é permeado por muitos desafios, devido a suas características específicas, mas também aos estereótipos predeterminados, que muitas vezes ignoram as potencialidades dessas crianças. Sendo assim, Rinaldo e Sigolo (2021, p. 224) abordam que “a escola comum, para receber crianças com TEA e/ou com qualquer outra deficiência, deve pensar em um ambiente inclusivo para que aconteça a escolarização”, exigindo do profissional uma atuação baseada na compreensão do estudante. Por isso, Vigotski (2022), discorre que mesmo diante de uma limitação, sempre há funções que foram preservadas, e são essas funções que devem ser a base da educação, o professor deve criar meios de potencializar o que existe, ampliando sua zona de desenvolvimento iminente.

Todavia, percebe-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrenta inúmeros desafios. Sendo possível destacar a falta de profissionais de apoio e de recursos adequados, além da sobrecarga de demandas dos professores. Como ressaltam Rinaldo e Sigolo (2021), essas limitações dificultam a consolidação de um ensino significativo, porém, cabe aos professores propor atividades que integrem as crianças e sejam capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Dessa forma, como aborda Vigotski (2022), o professor, ao atuar como mediador, desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, pois, ao oferecer apoio em determinadas situações, possibilita que a criança, com o tempo, se aproprie do que foi construído e transforme esse aprendizado em autonomia, convertendo-o em uma capacidade própria.

Dessa forma, o capítulo seguinte discutirá a relação entre professor-criança no processo de inclusão escolar da criança autista, evidenciando como o vínculo afetivo e a mediação contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

3.3 A RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

Vigotski (2018) aborda que a instrução e o desenvolvimento não se constituem como processos separados, mas formam uma unidade dinâmica em que a instrução assume o papel guia, dessa forma, a instrução é o que irá impulsionar o desenvolvimento. Sendo assim, para o autor bielorruso, o professor não deve atuar apenas naquilo que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma, mas, sobre as funções que ainda estão em processo de amadurecimento. O processo de ensino e aprendizagem, quando orientado, impulsiona a criança em direção ao que ela poderá realizar no futuro. Dessa forma, a relação professor-criança não se limita apenas a transmissão de conteúdos prontos, mas consiste em criar condições de mediação e cooperação para que a criança se desenvolva.

Silva, Araújo e Oliveira (2024) ressaltam que é fundamental o conceito de mediação, como processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, passando a ser uma relação mediada. Nesse sentido, a relação professor-criança assume papel central, é nesse contato entre professor e criança que ela encontra condições para ultrapassar o que já consegue realizar de maneira autônoma. Por meio dessa relação, o professor será capaz de identificar suas potencialidades em formação e organizar práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento. Por esse prisma, Vigotski (2018, p. 161) salienta que o “desenvolvimento mental depende muito da organização e do método de instrução”. Dessa maneira, percebe-se que o desenvolvimento está ligado às práticas pedagógicas do professor.

De acordo ainda com Silva, Araújo e Oliveira (2024), o vínculo entre professor-criança torna-se essencial, é por meio dessa relação que irá ocorrer a mediação. A importância dessa relação pode ser evidenciada ao observar a convivência entre o estudante com deficiência, os professores e o ambiente escolar que está inserido, visando perceber como a prática pedagógica se constitui como indispensável ao desenvolvimento da criança. Diante disso, importante citar que a constituição e construção da ZDI (zona de desenvolvimento iminente) se dá por meio do processo em que o professor mantém uma mediação entre indivíduo e o conhecimento, “a ZDI se constitui na capacidade que o educando tem de realizar algo com a mediação do docente” (Silva, Araújo e Oliveira, 2024, p. 116).

Todavia, Ramos e Pereira (2024) abordam que existe uma alta demanda sobre os professores, principalmente os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando-se cada vez mais difícil a implementação de um ensino colaborativo eficaz. Nesse sentido, o trabalho pedagógico pode tornar-se cada vez mais solitário e frustrante para

professores regentes, além disso, existe uma necessidade de que os professores aprofundem-se na compreensão das necessidades dessas crianças, principalmente na formação continuada. Além de existir uma relação professor-criança, é de suma importância que o professor de AEE e o professor da sala de referência construam uma relação de parceria para poderem construir práticas pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Rinaldo e Sigolo (2021) analisam que a relação professor-família também é de extrema importância, quanto mais próxima for essa relação, melhor será a adaptação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao contexto escolar. Por isso, é necessário aprofundar uma relação mais direta e rotineira possível entre os pais e os professores, para que ambos consigam tomar decisões sobre as crianças. Rego (2014, p. 43) aborda que “as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social”. Nesse sentido, a família também ocupa lugar central no processo de inclusão da criança autista, já que constitui o primeiro espaço de convivência da criança.

Além disso, os autores abordam sobre a necessidade dos professores adequarem suas práticas para receberem essas crianças, de forma que consigam estabelecer um vínculo com a criança para atuarem de maneira significativa. Importante perceber que os professores precisam estabelecer um elo entre professor-criança para facilitar o processo de inclusão, além de permitir que o professor tenha mais consciência no momento de elaborar os planos de aula e fazer as adaptações necessárias.

No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. (Rego, 2014, p. 84)

Autores como Steciuk, Lucyk e Dalarosa (2024) abordam que a relação do professor com a criança é de extrema importância, visando que no âmbito escolar ninguém conhece melhor uma criança do que o professor que a acompanha, todavia, esse professor deve ser extremamente atento e observador, analisando tudo o que a criança é capaz de realizar, para, dessa forma, atender as necessidades dessa criança. Ainda, é por intermédio da rotina escolar que o professor percebe os avanços, conquistas, dificuldades e limitações que podem surgir no processo de inclusão. Nesse sentido, a sensibilidade do professor, uma boa relação entre professor-criança são instrumentos fundamentais para promover a inclusão.

Dessa forma, o professor deve ser afetivo, compreensivo, buscar dialogar com a criança, e, além de tudo, promover a socialização dela com as outras crianças também. Jadjesky (2020, p. 119) aponta que “o fato de a professora buscar conhecer a criança com autismo, em sua singularidade, possibilitava um estreitamento entre adulto-criança”. Portanto, ser professor na Educação Infantil de forma que possibilite a inclusão implica estar em uma busca constante por novas práticas pedagógicas que respondam às necessidades de cada criança. Essa prática requer sensibilidade, observação e disposição para compreender a criança como um sujeito singular em seu desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, para pensar o processo de inclusão da criança com autismo deve haver uma reflexão sobre a maneira que essa criança é vista e como essa relação professor-criança é construída. Quando o professor acredita na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança, abre-se um espaço para a construção de um vínculo, essa criança precisa ser compreendida em sua totalidade e acolhida durante o processo. Dessa maneira, o professor deve considerar que o processo de promover a inclusão visando as práticas pedagógicas é uma atividade cultural, construída na relação entre professores e crianças.

Vigotski (2022) aborda que o ensino deve acompanhar os interesses e as necessidades das crianças, de forma que valorize seus impulsos naturais, e transforme-os em aliados do processo educativo, assim, percebe-se que o vínculo é além do professor ser mediador de conteúdos, ele promove experiências que despertam o interesse e a participação da criança. Assim, é importante uma mediação sensível e atenta durante todos os momentos, principalmente em situações de brincadeiras, diálogo e convivência, promovendo condições necessárias para que a criança amplie suas formas de comunicação e expressão.

Fica evidente, portanto, que a relação professor-criança passa pelo aspecto afetivo, mas vai além disso, ela constitui-se como um espaço de mediação. Pensando no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa relação assume papel essencial, por meio dessa relação o professor consegue tornar-se um elo entre a criança e a escola, criando condições para que ele atue em sua zona de desenvolvimento iminente. Para Vigotski (2022), a aprendizagem ocorre primeiro no plano social, na interação com o outro, e somente depois se internaliza no plano individual. Sendo assim, o professor não é apenas mediador de conteúdos, mas é por meio da fala, da escuta, e da afetividade que possibilita a criança de realizar aquilo que sozinha ainda não seria possível.

Portanto, compreender a relação professor-criança visando o aspecto afetivo, é reconhecer que o êxito do processo de inclusão depende do encontro humano que ocorre

nessa relação. Vigotski (2022, p. 462) cita que “[...] no ensino, é necessário apoiar-se não tanto no já alcançado pela criança como nos processos que se desenvolvem e nos que ainda estão em formação”. Assim, o professor deve acreditar nas potencialidades das crianças, respeitando seu tempo, valorizando sua forma de expressar-se e promovendo práticas significativas para impulsionar o seu desenvolvimento e sua plena participação na vida escolar.

Dessa maneira, o capítulo seguinte abordará o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o processo de inclusão.

3.4 O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, é um recurso complementar e não substitui o ensino regular; é um serviço capaz de potencializar o processo de escolarização, como abordam Silva, Araújo e Oliveira (2024, p. 112) “contribuindo para os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação”.

O AEE é realizado dentro da própria escola, ou em centros especializados. Esse atendimento é realizado no contraturno, atuando não apenas na adaptação de materiais e recursos, mas também na orientação e parceria com os professores da sala de referência. De acordo com Vigotski (2022), a instrução e o desenvolvimento formam uma unidade, e o ensino tem o papel de orientar e impulsionar o desenvolvimento, mas apenas quando se apoia em funções que ainda não amadureceram, assim, o professor do AEE atua nesse espaço promovendo avanços por meio da mediação e da interação intencional.

As aulas oferecidas no AEE, como cita Silva, Araújo e Oliveira (2024) costumam ser mais atraentes para as crianças público do AEE, pois geralmente são aulas dinâmicas e possibilitam o uso de jogos e brinquedos, dessa forma, as crianças conseguem interagir de

uma melhor forma com o docente e com os conhecimentos que devem ser aprendidos. Essa proposta centrada no lúdico é fundamental, especialmente na Educação Infantil, permitindo que o ensino torne-se mais acessível, respeitando ainda o ritmo e as especificidades da criança com TEA.

De acordo com Vigotski (2021, p. 235),

a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Essa concepção evidencia que a brincadeira é um instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento das crianças, sendo capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de expressão da criança. Assim, o uso de recursos lúdicos no AEE colabora para o processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil, e o professor é o mediador desse processo. No Atendimento Educacional Especializado o professor consegue ter um olhar mais próximo da criança, tornando possível compreender melhor sua forma de aprendizagem e suas necessidades específicas. Silva, Araújo e Oliveira (2024) expõem que é frequente o uso de jogos e brincadeiras, atividades que potencializam a coordenação motora, a atenção, raciocínio lógico e matemático, além do reconhecimento alfabético e a formação de palavras.

Todavia, deve-se reconhecer que para que exista um processo efetivo de inclusão das crianças com o auxílio do AEE é necessário que exista formação continuada e um trabalho colaborativo entre os professores da sala de referência e os professores do atendimento especializado. Dessa forma, é essencial que os profissionais estejam preparados para compreender as especificidades do TEA e para utilizar práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança.

Rinaldo e Sigolo (2021) abordam que por meio do AEE existe uma tentativa de atender toda a demanda das crianças que constituem o público da Educação Especial, todavia, nem sempre isso é possível, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores da Educação Especial, mas existe um movimento na direção desejada. Como cita Vigotski (2022, p. 382), “o desenvolvimento é um processo único, íntegro, mas não homogêneo”, cada criança irá passar pelo processo de aprendizagem de forma individual.

Nesse sentido, o professor do AEE desempenha um papel de extrema relevância no processo de inclusão da criança com TEA, visto que, pela proximidade da criança, o professor

será capaz de compreender suas particularidades e propor intervenções que respeitem seu ritmo e sua maneira de aprender, tornando-se um aliado no processo educacional dessas crianças. Tal proximidade irá permitir que o professor consiga atuar de forma mais intencional e crie estratégias que favoreçam sua autonomia e a sua participação nas atividades escolares da escola comum.

Ramos e Pereira (2024) também destacam a importância da colaboração entre o professor da sala de aula de referência e o professor da sala de recursos (AEE), para que juntos eles consigam construir práticas pedagógicas destinadas à inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. Portanto, os professores devem munir-se de saberes para propiciar o desenvolvimento de práticas inclusivas, como cita Vigotski (2018, p. 168), “a unidade desenvolvimento mental e processo de instrução obriga o professor a não se alienar dos estudos das especificidades psíquicas da criança”, reforça a ideia de que o professor como mediador precisa conhecer e respeitar as especificidades de cada criança.

Em síntese, o professor do Atendimento Educacional Especializado é essencial para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, desde que esse trabalho seja realizado de forma intencional, planejada e articulada com o professor da sala regular. A esse respeito, Vigotski (2021, p. 174) afirma que “durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos”, fica evidente que a inclusão no desenvolvimento de práticas pedagógicas só é possível quando é capaz de promover o desenvolvimento e contemplar as potencialidades das crianças. Assim, o AEE é um espaço de mediação, de construção de práticas significativas com intencionalidade pedagógica.

Ademais, o professor do AEE, por ter uma atuação mais próxima da criança, tem a oportunidade de compreender melhor suas formas de se expressar, seu ritmo, suas singularidades, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas e inclusivas. Todavia, para que existam tais práticas, é necessário que o professor tenha a oportunidade de realizar formação continuada e especialização na área de Educação Especial. Como Vigotski (2021, p. 176) aborda, “por simples observações empíricas e também por uma série de investigações, sabe-se que o desenvolvimento mental e o curso do ensino estão intimamente ligados entre si e devem ser conciliados”. Assim, destacamos que a atuação do professor exige um conhecimento teórico que seja capaz de promover práticas pedagógicas significativas e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Destarte, a seção seguinte apresentará as considerações finais desta pesquisa, evidenciando as práticas pedagógicas inclusivas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo apresentou como temática as práticas pedagógicas na inclusão da criança autista no contexto da Educação Infantil, considerando o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas que são desenvolvidas para crianças autistas no contexto da Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Assim, foram selecionados cinco artigos e uma tese de doutorado para compor o *corpus* de análise deste trabalho.

No que se refere ao primeiro objetivo específico delineado para essa pesquisa, foi possível constatar, por meio da historização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que os estudos dos psiquiatras Kanner e Asperger foram primordiais para iniciar a discussão sobre a temática. Com os estudos de Kanner (1943), foi possível observar alguns comportamentos em crianças, como o afastamento social, hipersensibilidade, alterações na comunicação e dificuldade de estabelecer relações sociais. Ainda, constata-se que é importante compreender o autismo a partir de uma abordagem histórico-cultural, visando que cada criança é um ser único, com características distintas, marcadas pela individualidade. Vale destacar, ainda, que a educação não pode reduzir seu olhar ao parâmetro clínico e é dever da escola oferecer meios para que todas as crianças consigam desenvolver-se, reconhecendo que a mediação possui papel central nesse processo.

Na sequência, o segundo objetivo específico elencado para essa pesquisa foi analisar como as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA e identificar práticas pedagógicas inclusivas utilizadas por professores na Educação Infantil. Dessa forma, é importante reconhecer a Educação Infantil como um espaço em que se consolidam as aprendizagens iniciais, interações sociais e experiências que estruturam a sua formação, sendo necessário adaptar todas as práticas pedagógicas para assegurar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando sua plena participação no âmbito escolar. Percebe-se que as práticas pedagógicas são mediações realizadas pelo professor a fim de promover um processo de aprendizagem e desenvolvimento significativo, buscando contemplar tanto os objetivos curriculares quanto a singularidade de cada criança.

Ainda, fica evidente que muitas vezes as práticas pedagógicas na Educação Infantil assumem um papel excludente, quando o professor como mediador não tem um olhar intencional para as potencialidades de cada criança. Logo, a criança com TEA precisa de

recursos que possibilitem a sua aprendizagem, garantindo que todos os materiais sejam acessíveis a ela, e promovendo a interação entre a criança e os demais, ainda, o professor como mediador desse processo deve criar movimentos e situações em que a criança possa vivenciar, promovendo a interação com o espaço escolar, para que a criança conecte-se com aquilo que já está pronto no meio. Dessa maneira, a criança não deve ser reduzida a uma rotina limitada, é importante para a criança autista que exista uma organização intencional da rotina e também a organização significativa dos espaços, do tempo e da rotina, criando condições que sejam favoráveis para a participação da criança.

Igualmente, o professor deve promover práticas que ampliem a experiência da criança, promovendo a sua interação, todavia, é necessário adaptar o ambiente e a estrutura física da escola, uma vez que os ambientes não são desenvolvidos para atender esse público. Do mesmo modo, existem algumas práticas pedagógicas que corroboram o processo de inclusão, como o uso de uma rotina visual, o trabalho com objetos reais, uso de crachás de identificação, o professor também deve promover momentos em que a criança possa explorar os sons ou a linguagem, além disso, é importante que o professor invista em brincadeiras para promover o desenvolvimento das interações entre as crianças, e entre crianças e adultos também. Todavia, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas ainda depara-se com alguns desafios, percebe-se um *déficit* na formação continuada de professores, o que compromete a efetividade de práticas voltadas à inclusão. Somado a isso, a precarização do trabalho docente, desvalorização salarial são fatores que impactam na qualidade da prática docente.

No que tange ao objetivo de investigar como se estabelece o vínculo entre professor e a criança no processo de inclusão da criança autista na Educação Infantil, que refere-se ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, ressalta-se que o professor assume papel central nessa relação, e que por meio da atuação do professor na zona de desenvolvimento iminente, ele deve atuar naquilo que a criança não consegue realizar sozinha ainda, atuando como mediador nesse processo facilitará a criação de um vínculo. Ainda, é importante que o vínculo seja estabelecido para que o professor consiga atuar de forma significativa, esse elo criado entre professor e a criança é capaz de facilitar o processo de inclusão e permite que o professor tenha mais consciência no momento de adaptar suas práticas pedagógicas.

Vale enfatizar que essa relação é de extrema importância, o professor conhece mais do que ninguém a criança que ele acompanha, portanto, esse professor deve ser atento e observador, analisando tudo o que a criança é capaz de realizar para, dessa forma, atender as necessidades dessa criança. Ainda, a sensibilidade do professor e uma boa relação entre a

criança e ele são instrumentos fundamentais para promover a inclusão, nesse sentido, o professor deve ser afetivo e compreensivo, acreditando na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, de forma que o espaço para a construção de um vínculo esteja sempre aberto, a criança precisa ser compreendida em sua totalidade e acolhida nesse processo. Quando o vínculo é estabelecido, o professor cria condições para que ele consiga atuar na sua Zona de Desenvolvimento Iminente, atuando nas funções que ainda estão em amadurecimento.

Portanto, esse vínculo se estabelece pela convivência, principalmente no brincar, é de extrema importância que exista um elo para que o trabalho do professor tenha um caráter mais significativo e particular, além disso, para que ele seja capaz de identificar as potencialidades de cada criança e organizar práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento. Mas, existe a necessidade de que os professores aprofundem-se na compreensão das necessidades de cada criança, para que um trabalho inclusivo seja desenvolvido, sendo necessário investir em formação continuada.

Cabe salientar também que, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE voltadas para a criança autista na Educação Infantil, percebe-se que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço de extrema importância, todavia, não substitui o ensino regular, é um serviço capaz de contribuir para os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Dessa maneira, o AEE, realizado no contraturno, atua na adaptação de materiais e recursos, mas também na parceria e orientação aos professores da sala de referência.

Ficou evidente que as aulas do AEE são aulas mais dinâmicas, por isso, as crianças interagem de uma melhor forma com o professor e com os conhecimentos que devem ser aprendidos, sendo possível utilizar jogos e brinquedos. Além disso, como o professor tem um olhar mais próximo da criança, isso facilita o processo de inclusão da criança autista. Por meio desse olhar, o professor consegue compreender melhor suas maneiras de se expressar, seu ritmo, sua singularidade, fatores que favorecem a criação de práticas mais assertivas.

Todavia, existe a necessidade de formação continuada e especialização na área de Educação Especial; ademais, é necessário um trabalho colaborativo entre o professor da sala de referência e o professor do atendimento especializado. Sendo assim, com o processo formativo e o trabalho colaborativo será possível compreender as especificidades do TEA e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de cada criança.

Por fim, essa pesquisa desvela, por meio da análise dos trabalhos selecionados, que a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil exige sensibilidade, compromisso e preparo dos profissionais envolvidos. Sendo assim, é fundamental que o autismo seja compreendido em sua singularidade, reconhecendo que cada criança apresenta uma maneira única de se expressar, aprender e interagir. As práticas pedagógicas inclusivas, principalmente as que são pautadas em recursos visuais e atividades lúdicas, mostram-se como essenciais no processo de aprendizagem, além disso, a construção de um vínculo afetivo entre professor e criança também desempenha papel central nesse processo. É possível destacar, ainda, que o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui um papel essencial nesse processo, devido ao seu olhar mais próximo à criança, e as dinâmicas mais flexíveis de seu atendimento.

Todavia, observa-se que existe uma carência no que diz respeito à formação continuada e a especialização docente, fator que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, faz-se necessário que as instituições e os docentes assumam uma postura crítica e comprometida, garantindo que a inclusão não fique somente no discurso, mas que realmente se concretize em práticas pedagógicas capazes de transformar o ambiente educacional e promover o desenvolvimento integral de todas as crianças, especialmente o público da Educação Especial.

Reconhece-se, portanto, que esta pesquisa apresenta algumas limitações próprias de um estudo bibliográfico desenvolvido no âmbito de um Trabalho de Conclusão de Curso, o que restringiu a amplitude da análise e a diversidade das fontes utilizadas, uma vez que foram encontrados poucos trabalhos relacionados à temática. Ademais, não foi possível observar de forma direta as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, o que poderia enriquecer a compreensão acerca das propostas estudadas. Percebe-se, ainda, a escassez de produções acadêmicas que apresentem práticas efetivas e detalhadas a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula, visto que a maior parte dos trabalhos analisados limita-se a descrever rotinas escolares adaptadas e concepções gerais sobre inclusão, sem indicar metodologias concretas que contribuam para a inclusão da criança autista na Educação Infantil.

Dessa forma, estudos futuros devem ampliar o número de bases de dados consultadas, diversificando os descritores, além da realização de estudos de caso em escolas da rede pública de Goiânia e de outras regiões, para contribuir com o estado da arte das pesquisas. No entanto, espera-se que esta pesquisa sirva de ponto de partida para novas pesquisas e reflexões, incentivando a produção de conhecimentos que orientem ações pedagógicas mais

sensíveis, intencionais e comprometidas com a efetiva inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimpressão da 1 edição de 2011.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MJ/SG, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, Mec/ SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 out. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

JADJESKY, I. C. **Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil**. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JUNIOR, O. V. dos; SANTOS, A. T. dos; GOMES, L. L. INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 25–38, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2021.66011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/66011>. Acesso em: 21 set. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos olhares, saberes e práticas*. Canoas: Ulbra, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 edição. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Coleção Grandes Educadores: Lev Vygotsky**. YouTube, 2015. Disponível em: [▶ COLEÇÃO GRANDES EDUCADORES LEV VYGOTSKY](#) Acesso em: 13 maio 2025.

RAMOS, L.; PEREIRA, C. D. As práticas pedagógicas inclusivas com crianças autistas na educação infantil: uma revisão de literatura. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4, [S. l.]**, v. 16, n. 13, p. e7080, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-162. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7080>. Acesso em: 25 set. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RINALDO, S. C. de O.; SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e crianças com transtorno do espectro autista: uma proposta inclusiva em construção. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 13, n. 32, p. 219–241, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p219-241. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10920>. Acesso em: 21 set. 2025.

STECIUK, G. A.; LUCYK, V. P. K.; DALAROSA, A. Â.. Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD: Autism in early childhood education: discussion of data mediated by the Capes Portal and BDTD Portal. **Professare, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. e3287, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3287. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287>. Acesso em: 24 set. 2025.

SOARES, V. T. X.; ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R.; TRENTO, S. da S. M.; DIAS, I. R.; SILVA, E. dos A.; BRAVO, D. de O. M. Educação especial na perspectiva da inclusão e desenvolvimento psicossocial da criança: reflexões à luz da psicologia histórico-cultural. **Artefactum - Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2025. Disponível em: <https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2294/1104>. Acesso em: 15 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VYGOTSKI, L. S. (2002). **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021