



EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloísa de Oliveira Carvalho¹

Ana Carolina Faustino²

Célia Regina de Carvalho³

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas implementadas nas escolas regulares que promovem a inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como investigar o que dizem os professores e os responsáveis pelas crianças sobre essas práticas, identificando desafios, estratégias e boas práticas no processo educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, envolveu entrevistas semiestruturadas com uma professora, uma profissional de apoio e um responsável por aluno com TEA. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Mantoan (2003), Mazzotta (2017) e Freitas (2018), além de estudos científicos atuais sobre o autismo (Lampreia, 2013; Sanini; Bosa, 2015), que abordam desde os aspectos neurobiológicos do transtorno até as crenças e a autoeficácia docente na inclusão escolar. Os resultados apontaram que a parceria entre escola e família, a criação de ambientes acolhedores e a individualização das práticas pedagógicas são fatores determinantes para o sucesso da inclusão. As estratégias mais mencionadas envolveram o uso de recursos visuais, atividades em pequenos grupos, adaptação do ambiente sensorial e aplicação de tecnologias assistivas. Constatou-se que a inclusão escolar de crianças com TEA ultrapassa a simples presença física em sala de aula, exigindo ações intencionais e colaborativas que assegurem participação, aprendizagem e pertencimento. Conclui-se que o fortalecimento da parceria entre família e escola, o investimento em formação docente e a consolidação de políticas públicas inclusivas são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Parceria Escola-Família. Estratégias Pedagógicas. Inclusão Curricular.

Abstract: This Course Completion Work aims to investigate the pedagogical practices implemented in regular schools that promote the effective inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), as well as to investigate what teachers and the children's guardians say about these practices, identifying challenges, strategies, and good practices in the educational process. The research, which is qualitative in nature and exploratory-descriptive in character, involved semi-structured interviews with one teacher, one support professional, and one guardian of a student with ASD. The theoretical framework was based on authors such as Mantoan (2003), Mazzotta (2017), and Freitas (2018), in addition to current scientific studies

¹ Graduanda de Licenciatura do 8º semestre em Pedagogia (UFMS-CPNV). heloisa.carvalho.964@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro), Pós-doutoranda em Ensino de Ciências e Matemáticas (UFPA), Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia (UFSCar). Atuou como orientadora da pesquisa. carolinafaustino@icmc.usp.br

³ Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) - UFMS e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) – UFMS/CPNV. celia.carvalho@ufms.br. Coordenadora do curso de Pedagogia CPNV. Atuou como coorientadora da pesquisa.

on autism (Lampreia, 2013; Sanini; Bosa, 2015), which address topics ranging from the neurobiological aspects of the disorder to teachers' beliefs and self-efficacy in school inclusion. The results indicated that the partnership between school and family, the creation of welcoming environments, and the individualization of pedagogical practices are determining factors for the success of inclusion. The most mentioned strategies involved the use of visual resources, small group activities, sensory environment adaptation, and the application of assistive technologies. It was found that the school inclusion of children with ASD goes beyond mere physical presence in the classroom, requiring intentional and collaborative actions that ensure participation, learning, and belonging. It is concluded that strengthening the partnership between family and school, investing in teacher training, and consolidating inclusive public policies are fundamental for the construction of a truly democratic and inclusive education.

Keywords: School-Family Partnership. Pedagogical Strategies. Curriculum Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é fruto das experiências pessoais e profissionais da primeira autora, desenvolvidas durante o estágio em uma creche pública na cidade de Naviraí-MS. A convivência direta com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) despertou o interesse em compreender os desafios e as possibilidades da inclusão na educação infantil. Essa vivência possibilitou reflexões sobre o papel do professor, a importância da empatia e o impacto das estratégias pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com TEA.

Meu primeiro contato foi marcado pela insegurança, comum a muitos educadores que enfrentam o desafio da inclusão sem formação específica. Com o tempo, compreendi que cada criança autista apresenta um conjunto singular de características, exigindo observação, paciência e estratégias individualizadas. Além disso, notei que muitas famílias ainda carecem de informação e apoio para lidar com o diagnóstico, o que reforça a importância do trabalho colaborativo entre escola e família.

O Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social, na interação interpessoal e pela presença de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (Almeida et al., 2018). O diagnóstico é clínico e baseia-se na observação do comportamento e na história familiar da criança, podendo se manifestar desde os primeiros anos de vida. De acordo com Lampreia (2013, p. 576), “[...] a perda de habilidades adquiridas é um fenômeno que impacta profundamente o desenvolvimento e exige do educador uma postura atenta e flexível”, o que evidencia a diversidade das manifestações dentro do espectro e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e adaptáveis.

Estudos recentes, como o de Marinho e Merkle (2023), reforçam que o TEA não deve ser compreendido como uma doença, mas como uma forma distinta de funcionamento cognitivo e social. As autoras destacam que o autismo é multidimensional, influenciado por fatores genéticos, biológicos e ambientais, e que a intervenção precoce, aliada ao trabalho interdisciplinar, é fundamental para o desenvolvimento global da criança.

A inclusão escolar de alunos com TEA constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Mantoan (2003, p. 12) afirma que “[...] a escola inclusiva é aquela que se transforma para acolher todos os alunos, reconhecendo a diversidade como valor e não como problema”. Essa concepção é reforçada por Mazzotta (2017), ao argumentar que a inclusão requer a reorganização da escola, dos métodos e das relações pedagógicas, promovendo a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Freitas (2018, p. 64) acrescenta que “[...] a inclusão escolar não se resume à matrícula, mas à construção de uma cultura educativa baseada na colaboração e na empatia”. Essa perspectiva se alinha ao que foi observado no campo da pesquisa, em que o sucesso da inclusão dependeu do diálogo constante entre educadores e famílias. Sanini e Bosa (2015) também demonstram que as crenças e o senso de autoeficácia das professoras influenciam diretamente sua prática pedagógica, afirmando que “[...] quando o professor acredita na capacidade da criança, ele cria possibilidades reais de aprendizagem” (Sanini; Bosa, 2015, p. 22).

No contexto brasileiro, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) asseguram o direito à matrícula, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas regulares. Entretanto, como observam Trindade e Silva (2019, p. 8), “[...] a distância entre o que é previsto na legislação e o que se realiza nas escolas ainda é grande [...]”, o que reforça a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica e sobre o papel da formação docente.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas implementadas nas escolas regulares que promovem a inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender de que maneira essas ações contribuem para o desenvolvimento integral e a participação ativa desses alunos no contexto escolar, bem como investigar o que dizem os professores e os responsáveis pelas crianças sobre essas práticas, identificando desafios, estratégias e boas práticas no processo educacional.

Entre os objetivos específicos, pretende-se analisar como as práticas pedagógicas são planejadas e executadas pelos professores e profissionais de apoio que atuam diretamente com

alunos diagnosticados com TEA, observando a adequação das estratégias adotadas às necessidades específicas de cada criança. Também se busca identificar as principais adaptações realizadas no ambiente escolar e nos materiais didáticos, de modo a garantir acessibilidade, conforto sensorial e estímulo à aprendizagem significativa.

Com base nessa perspectiva, a investigação pretende contribuir para a reflexão sobre o papel da escola e do professor na construção de ambientes educativos mais justos, acolhedores e humanizados, nos quais todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

2. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se justifica pela relevância social e educacional do tema, uma vez que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares ainda representa um desafio complexo para os sistemas de ensino. A convivência com alunos com TEA durante o estágio em uma creche pública na cidade de Naviraí despertou um olhar mais sensível para as barreiras que dificultam a efetivação da inclusão e para as possibilidades de superá-las por meio de práticas pedagógicas bem estruturadas.

Segundo Mantoan (2003, p. 29), “[...] a inclusão escolar implica a reorganização da escola para que todos possam aprender, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprendizagem”. Essa reorganização vai além da adaptação curricular; envolve também uma mudança de mentalidade, em que a diversidade é reconhecida como parte constitutiva do processo educativo. Nessa mesma linha, Mazzotta (2017, p. 83) enfatiza que “[...] a educação especial deve atuar como suporte técnico e pedagógico para a escola regular, de modo que ela se torne verdadeiramente inclusiva”. Essa perspectiva reforça que não basta matricular o aluno com necessidade específica em sala de aula comum; é preciso garantir que ele participe ativamente e aprenda de forma significativa.

Nesse sentido, Mazzotta (1995, p. 83) destaca que “[...] a educação especial — entendida como modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino — deve oferecer suporte técnico e pedagógico à escola regular, de modo que ela se torne efetivamente inclusiva”. Essa concepção dialoga com a proposta deste trabalho, que busca compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para a inclusão de crianças com TEA, respeitando suas especificidades.

Os estudos de Sanini e Bosa (2015) acrescentam uma dimensão importante à discussão ao evidenciar que as crenças e o senso de autoeficácia do professor influenciam diretamente

sua prática pedagógica. As autoras afirmam que “[...] professoras que se percebem competentes para ensinar alunos com autismo tendem a adotar práticas mais proativas e a se envolver de forma mais positiva com esses estudantes” (Sanini; Bosa, 2015, p. 146). Assim, a formação docente contínua é essencial para desenvolver competências e atitudes favoráveis à inclusão.

A inclusão de crianças com TEA também requer um olhar interdisciplinar, conforme observam Almeida et al. (2018, p. 52), que descrevem o autismo como “[...] um transtorno do neurodesenvolvimento de origem multifatorial, que envolve componentes genéticos, neurobiológicos e ambientais e se manifesta, principalmente, por prejuízos na comunicação social e por comportamentos repetitivos e restritos”. Essa definição mostra que compreender o TEA exige articulação entre saberes médicos, psicológicos e pedagógicos.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Lampreia (2013, p. 579) observa que “[...] as variações nas trajetórias de aprendizagem das crianças com autismo exigem do educador um olhar sensível e flexível, capaz de adaptar continuamente suas estratégias”. Essa afirmação sustenta a importância da escuta ativa e da observação atenta, princípios fundamentais para a prática pedagógica inclusiva.

Freitas (2018) destaca que a inclusão é um projeto coletivo, que depende da participação de todos os atores escolares. Para Freitas (2018, p. 45) “[...] a inclusão é um processo de construção social que exige políticas públicas consistentes, formação docente e engajamento ético”. Tal perspectiva reforça que a escola não pode se limitar ao cumprimento formal das leis, mas deve comprometer-se com a aprendizagem real de cada aluno.

Dessa forma, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender de que forma as práticas pedagógicas implementadas nas escolas regulares promovem a inclusão efetiva de crianças com TEA. Ao trazer as percepções de professores, profissionais de apoio e familiares, busca-se identificar estratégias que contribuam para uma educação verdadeiramente democrática e humana, que reconheça a singularidade de cada criança e valorize o potencial de todas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva constitui, atualmente, um dos pilares fundamentais das políticas educacionais brasileiras e internacionais. Ela defende que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou comportamentais, têm direito a frequentar escolas regulares e participar plenamente das atividades escolares. Segundo Mantoan (2003, p. 12), “[...] a inclusão escolar não significa apenas inserir o aluno com deficiência em uma escola

comum, mas transformar a própria escola para que ela seja capaz de atender a todos”. Essa perspectiva rompe com a lógica excludente e aponta para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que a educação inclusiva deve garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, ainda existem barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que dificultam a consolidação desse princípio. Freitas (2018, p. 45) observa que “[...] a legislação brasileira é avançada no papel, mas sua efetividade depende da formação docente e da criação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva”.

O autismo, atualmente compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses limitados (American Psychiatric Association, 2014). De acordo com o artigo “Transtorno do Espectro Autista: definição, sinais e epidemiologia” (Bulhões et al., 2018, p. 14), “[...] o diagnóstico do TEA baseia-se na observação clínica dos comportamentos e no relato familiar, sendo um quadro heterogêneo, de causas multifatoriais e manifestações variadas”. Isso significa que cada criança no espectro possui um modo singular de perceber o mundo, exigindo do professor sensibilidade e flexibilidade para ajustar o ensino às particularidades individuais.

Essa visão é reforçada por Lampreia (2013), que, ao investigar a regressão do desenvolvimento no autismo, afirma que “[...] as variações nos padrões de desenvolvimento das crianças com TEA exigem uma abordagem educacional que seja individualizada e responsiva, baseada na observação contínua e na adaptação das estratégias pedagógicas” (Lampreia, 2013, p. 576). Essa constatação revela que a rigidez metodológica é incompatível com o processo inclusivo e que o ensino deve ser construído de forma colaborativa e dinâmica.

A pesquisa de Sanini e Bosa (2015) investigou as crenças e a autoeficácia de professoras da Educação Infantil que atuam com alunos com TEA, revelando que “[...] as educadoras que se percebem capazes de ensinar esses alunos tendem a adotar práticas mais participativas e acolhedoras” (Sanini; Bosa, 2015, p. 24). Isso mostra que o sentimento de competência e a formação continuada estão diretamente relacionados à qualidade da inclusão. As autoras também observam que, quando há apoio institucional e diálogo entre os profissionais, o ambiente se torna mais colaborativo, favorecendo tanto o professor quanto o aluno.

No estudo de Marinho e Merkle (2023), as autoras discutem as especificidades do autismo, destacando que “[...] o TEA deve ser compreendido como um espectro que abrange diferentes formas de funcionamento e interação” (Marinho; Merkle, 2023, p. 165). Essa pluralidade reforça a importância de práticas pedagógicas diversificadas, que considerem as singularidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Para essas autoras, compreender o autismo como uma expressão da diversidade humana é um passo essencial para romper estigmas e promover uma educação mais humanizada.

Entre as estratégias que mais favorecem a aprendizagem de alunos com TEA, destacam-se o uso de apoios visuais, a previsibilidade das rotinas, o ensino estruturado e a organização sensorial do ambiente. Conforme Trindade e Silva (2019, p. 8), “[...] as atividades planejadas com antecedência e acompanhadas de recursos visuais facilitam a compreensão e reduzem a ansiedade dos alunos com autismo, permitindo uma participação mais efetiva”. Essa adaptação metodológica é essencial para que a criança consiga compreender as expectativas da escola e se sinta segura no espaço escolar.

Outro aspecto fundamental é o papel da família no processo de inclusão. A parceria entre escola e responsáveis é decisiva para o sucesso das práticas pedagógicas. Bulhões et al. (2018, p. 14) ressaltam que a participação ativa da família no cotidiano escolar é essencial para fortalecer os vínculos entre escola e aluno, promovendo uma inclusão mais efetiva e colaborativa. Da mesma forma, Sanini e Bosa (2015, p. 24), em seu estudo sobre crenças e autoeficácia docente, observaram que “[...] o vínculo afetivo e a cooperação com as famílias favorecem a construção de práticas mais sensíveis e adaptadas às necessidades do aluno com autismo”.

Contudo, os desafios da inclusão vão além das intenções pedagógicas. A formação docente insuficiente e a falta de recursos estruturais ainda representam obstáculos significativos. Segundo Freitas (2018, p. 45), “[...] embora a legislação garanta o direito à inclusão, a prática depende do investimento contínuo na formação do professor e na melhoria das condições escolares”. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais consistentes e de espaços de formação que abordem, de forma prática, o trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas.

No estudo “Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora”, Sanini e Bosa (2015) revelaram que muitas professoras demonstram atitudes positivas diante da inclusão, mas sentem-se inseguras quanto à eficácia de suas ações. As autoras ressaltam que “[...] a baixa autoeficácia docente reflete a ausência de formação

adequada e o pouco apoio institucional para lidar com a complexidade do autismo” (Sanini; Bosa, 2015, p. 22). Essa observação se relaciona ao que Mantoan (2003) propõe ao afirmar que a escola inclusiva requer, antes de tudo, uma mudança de mentalidade — uma disposição para rever práticas, repensar papéis e compartilhar responsabilidades.

Além da formação, é indispensável compreender o autismo como um fenômeno plural, que não se restringe a diagnósticos médicos. Marinho e Merkle (2023, p. 164), ao discutirem as especificidades do autismo, afirmam que “[...] o TEA não pode ser tratado como uma condição homogênea, mas como um espectro que abrange múltiplas formas de funcionamento e interação”. Tal compreensão humaniza o olhar do educador e reforça a necessidade de abordagens que considerem a individualidade e a potencialidade de cada criança.

Por fim, a verdadeira inclusão vai além da presença física do aluno na sala de aula. Ela exige que o estudante com TEA seja acolhido, compreendido e estimulado a participar de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem. Como enfatizam Trindade e Silva (2019, p. 15), “[...] a inclusão só se concretiza quando a criança sente que pertence àquele espaço e tem oportunidades reais de aprender e se desenvolver junto aos colegas”.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista requer uma ação educativa intencional, colaborativa e reflexiva. Essa prática deve estar fundamentada em valores éticos e sociais que reconheçam a diversidade como uma riqueza e a educação como direito de todos. A escola inclusiva é, portanto, um espaço de transformação, onde o ensinar e o aprender acontecem a partir do respeito mútuo, da escuta atenta e da construção coletiva do conhecimento.

Além dos aspectos já discutidos, a inclusão escolar de crianças com TEA precisa ser compreendida também como um processo de interação social e construção conjunta do conhecimento. Trindade e Silva (2019, p. 9) destacam que “[...] o aprendizado da criança autista depende das experiências que ela vivencia no ambiente escolar e da forma como as relações interpessoais são mediadas pelo professor”. Nesse sentido, o educador atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador das interações que possibilitam à criança compreender o mundo ao seu redor.

A importância das interações sociais na educação infantil é reforçada por Sanini e Bosa (2015, p. 24), que afirmam que “[...] a afetividade e o vínculo estabelecido entre professor e aluno com autismo favorecem o engajamento e o desenvolvimento das habilidades comunicativas”. Essa visão amplia o entendimento de que a aprendizagem não ocorre apenas

pela exposição ao conteúdo, mas pela qualidade do contato humano e pela capacidade do professor de adaptar sua linguagem e atitudes.

O ambiente escolar, por sua vez, é elemento central nesse processo. Marinho e Merkle (2023, p. 165) ressaltam que “[...] a sala de aula inclusiva deve ser organizada de forma a respeitar as especificidades sensoriais e cognitivas das crianças com TEA, garantindo conforto, previsibilidade e segurança”. Assim, a estrutura física e a rotina da escola influenciam diretamente o comportamento e o bem-estar dos alunos, exigindo uma atenção constante à organização do espaço e ao uso de estímulos adequados.

Freitas (2018, p. 62) complementa essa discussão ao afirmar que “[...] o espaço escolar deve ser planejado como um ambiente de convivência e não apenas de instrução, em que o respeito às diferenças se traduza em práticas cotidianas de solidariedade e empatia”. Essa concepção se alinha ao princípio da neurodiversidade, que reconhece o autismo como uma forma legítima de funcionamento humano, com modos distintos de perceber, sentir e aprender. Ao incorporar essa visão, o professor torna-se um agente transformador, capaz de adaptar o currículo sem desconsiderar a identidade do aluno.

Além disso, a inclusão na educação infantil deve considerar o papel das atividades lúdicas e simbólicas no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Lampreia (2013, p. 580) observa que “[...] as experiências de brincadeira compartilhada estimulam a comunicação, a imitação e a atenção conjunta, habilidades frequentemente afetadas no autismo”. Dessa forma, o brincar é uma estratégia potente de mediação pedagógica, permitindo que a criança aprenda de maneira prazerosa e significativa.

Por fim, é importante compreender que a inclusão não é um destino, mas um processo em constante construção. Mantoan (2003, p. 22) lembra que “[...] a escola inclusiva se refaz todos os dias, reinventando suas práticas a partir das experiências, erros e acertos de quem nela atua”. Assim, as práticas pedagógicas voltadas às crianças com TEA devem ser permanentemente repensadas, avaliadas e aprimoradas, tendo como horizonte o respeito à singularidade e o compromisso com o direito de aprender de todos.

4. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, voltada para compreender as práticas pedagógicas e a experiência familiar relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação infantil. A pesquisa buscou investigar de que forma as estratégias adotadas pelos

professores e a participação da família contribuem para o desenvolvimento e a inclusão efetiva da criança com TEA.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três participantes: uma professora regente, uma professora de apoio e a mãe de uma criança diagnosticada com TEA. Essa escolha permitiu compreender diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar, o planejamento e a execução das práticas pedagógicas, bem como o envolvimento da família no processo educativo.

As entrevistas foram conduzidas de maneira individual, respeitando a disponibilidade e o conforto dos participantes, e buscaram explorar aspectos como: estratégias pedagógicas utilizadas, adaptações de materiais e do ambiente, desafios enfrentados, percepção sobre a evolução da criança e a articulação entre escola e família. Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas para análise detalhada.

A análise dos dados seguiu a abordagem de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo identificar categorias temáticas que revelassem padrões e particularidades das práticas pedagógicas e da participação familiar na inclusão de crianças com TEA. Foram considerados aspectos como planejamento das atividades, recursos utilizados, métodos de comunicação e estratégias de apoio individualizado.

Essa metodologia possibilitou uma compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes, oferecendo subsídios para discutir os desafios, as estratégias e as boas práticas relacionadas à inclusão escolar. Embora o número de participantes seja reduzido, a abordagem qualitativa permitiu a obtenção de informações ricas e detalhadas sobre o cotidiano educativo de crianças com TEA, evidenciando a importância da colaboração entre escola e família para o sucesso da inclusão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos por meio das entrevistas revelam diferentes percepções sobre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. As três participantes — uma professora regente, uma professora de apoio e a mãe de uma criança com TEA — compartilharam experiências que evidenciam tanto avanços quanto desafios na efetivação das práticas pedagógicas inclusivas.

A professora regente relatou que:

[...] no começo foi bem difícil, porque eu não sabia exatamente como lidar com o comportamento da criança. Mas com o tempo, fui observando o que funcionava.

Percebi que ele aprende melhor com imagens, músicas e atividades de rotina. Hoje já participa mais e gosta de ajudar os colegas.

Essa fala demonstra a importância da observação contínua e da flexibilidade pedagógica. Conforme Lampreia (2013, p. 579), “[...] as variações nas trajetórias de desenvolvimento das crianças com autismo exigem do educador uma postura atenta e uma prática constantemente adaptada”. A professora, ao ajustar suas estratégias, revela sensibilidade e comprometimento com o processo inclusivo, características fundamentais destacadas por Mantoan (2003) como pilares da prática docente inclusiva.

A professora de apoio reforçou a importância da colaboração profissional:

[...] trabalhar com autismo exige paciência e observação. Cada dia é um novo desafio. Tento sempre adaptar o conteúdo, usar figuras e objetos concretos. Mas o mais importante é a parceria com a professora da turma, porque sozinha eu não conseguiria fazer o mesmo trabalho.

Sua fala evidencia o trabalho colaborativo, elemento essencial para a efetivação da inclusão. Mazzotta (2017, p. 25) afirma que “[...] a inclusão é um processo coletivo que demanda planejamento conjunto, trocas constantes e compartilhamento de responsabilidades”. Assim, a prática da professora de apoio confirma a necessidade de cooperação e diálogo entre os profissionais da escola, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Já a mãe entrevistada destacou o papel da escola e a relevância da comunicação com a família, “[...] meu filho gosta muito da escola, e eu vejo que ele evoluiu bastante. No começo ele não falava nada, agora já canta as músicas da aula. Mas sinto falta de mais conversa entre a escola e eu, pra eu saber o que posso reforçar em casa”. Essa fala reforça a importância do vínculo entre escola e família. Sanini e Bosa (2015, p. 24) afirmam que “[...] a cooperação entre família e professores cria uma rede de apoio que favorece o progresso da criança e o fortalecimento das práticas inclusivas”. Ao comentar essa perspectiva, pode-se perceber que a falta de comunicação contínua ainda é um obstáculo para o alinhamento das estratégias pedagógicas e familiares.

Entre os aspectos em comum nas três falas, destaca-se o reconhecimento da importância da individualização do ensino. A professora regente, a professora de apoio e a mãe de uma criança com necessidades específicas, percebem que o aprendizado da criança com TEA é mais efetivo quando há rotina estruturada, previsibilidade e apoio visual. Essa percepção está de acordo com Trindade e Silva (2019, p. 8), que afirmam que “[...] a organização antecipada das atividades e o uso de recursos visuais reduzem a ansiedade e melhoram a participação das crianças com autismo”.

Outro ponto convergente é a valorização da empatia e da paciência como elementos fundamentais da prática docente. Marinho e Merkle (2023, p. 167) enfatizam que “[...] a postura empática do educador é essencial para estabelecer vínculos e garantir a segurança emocional da criança”. A observação da professora regente, da professora de apoio e da mãe da criança com necessidades específicas demonstra que o sucesso da inclusão não depende apenas de técnicas, mas de atitudes humanas que acolham e respeitem as particularidades de cada aluno.

Também foram revelados desafios significativos. A professora regente e a professora de apoio relataram limitações na formação docente e falta de materiais adequados, fatores que dificultam o planejamento de atividades mais diversificadas. Freitas (2018, p. 45) reforça essa problemática ao afirmar que “[...] a efetivação da inclusão depende da valorização profissional e do investimento em políticas de formação continuada e infraestrutura escolar”. Essa carência de suporte institucional mostra que a responsabilidade pela inclusão ainda recai, muitas vezes, sobre o esforço individual dos educadores.

Por outro lado, as falas também expressam satisfação e reconhecimento quanto aos avanços da criança, evidenciando que a inclusão traz ganhos reais tanto para o aluno quanto para o ambiente escolar. A professora regente e a professora de apoio observam que, com apoio e estratégias adequadas, o aluno com TEA consegue interagir, aprender e desenvolver autonomia. Essa percepção reforça a ideia de que, como afirma Mantoan (2003, p. 18), “[...] a inclusão é o exercício de reinventar a escola e enxergar na diferença uma oportunidade de aprendizado coletivo”.

Em síntese, os resultados indicam que as práticas inclusivas vêm sendo fortalecidas pelo comprometimento dos professores e pela sensibilidade das famílias, embora persistam desafios estruturais e de formação. As falas das entrevistadas revelam experiências marcadas por afetividade, paciência, parceria e adaptação contínua, aspectos que se articulam diretamente com o objetivo central deste estudo: investigar as práticas pedagógicas implementadas nas escolas regulares que promovem a inclusão efetiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender de que maneira essas ações contribuem para o desenvolvimento integral e a participação ativa desses alunos no contexto escolar, bem como investigar o que dizem os professores e os responsáveis pelas crianças sobre essas práticas, identificando desafios, estratégias e boas práticas no processo educacional.

A análise das falas dessa entrevista permite identificar que, embora o contexto da inclusão ainda apresente fragilidades estruturais, há um forte comprometimento humano e ético por parte dos profissionais envolvidos. As professoras evidenciam um movimento de

aprendizagem contínua, demonstrando abertura para refletir e adaptar suas práticas diante das necessidades da criança. Essa atitude dialoga com o que Mantoan (2003, p. 18) denomina de “[...] mudança de paradigma educacional”, que transforma o professor em pesquisador de sua própria prática.

A professora regente, ao afirmar que aprendeu “observando o que funcionava com o aluno”, mostra que a prática docente inclusiva é, essencialmente, reflexiva e empírica, construída a partir do cotidiano escolar. Sanini e Bosa (2015, p. 26) reforçam esse ponto ao afirmar que “[...] a autoeficácia docente se desenvolve na experiência, quando o educador percebe os efeitos positivos de suas ações sobre o aluno”. Isso evidencia que o processo de inclusão é também um processo de formação permanente, em que o educador aprende e se transforma junto com o aluno.

As falas das entrevistadas também revelam um entendimento compartilhado sobre o papel do afeto e da paciência. Esse consenso reflete o que Marinho e Merkle (2023, p. 167) apontam: “[...] a empatia e o reconhecimento da diferença são instrumentos fundamentais para o estabelecimento de relações de confiança e para o avanço da aprendizagem no autismo”. Assim, a prática inclusiva se sustenta tanto no conhecimento técnico quanto na dimensão humana do trabalho docente.

Outro ponto relevante na entrevista é a parceria entre escola e família como fator decisivo. Quando a mãe comenta sobre a importância de “saber o que reforçar em casa”, ela reforça a ideia de continuidade entre os contextos de aprendizagem. Almeida et al. (2018, p. 18) confirmam que “[...] a consistência entre as estratégias adotadas pela escola e pela família potencializa o desenvolvimento global da criança com TEA”. Essa sintonia favorece a estabilidade emocional e a previsibilidade, condições fundamentais para o sucesso das intervenções.

A partir das convergências nas falas — empatia, observação, rotina estruturada e comunicação entre escola e família —, nota-se que as práticas observadas se aproximam dos princípios da educação inclusiva crítica, em que a diversidade é vista como oportunidade de crescimento coletivo. Freitas (2018, p. 45) afirma que “[...] a inclusão é um projeto ético e político, sustentado pela solidariedade e pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos”. Assim, mais do que cumprir uma obrigação legal, a inclusão efetiva se traduz em uma escolha pedagógica e humana.

Os resultados desta pesquisa reforçam que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo que ultrapassa a simples presença física

do aluno na sala de aula. Ela requer planejamento pedagógico individualizado, colaboração entre profissionais e vínculo com a família — aspectos fortemente presentes nas falas das entrevistadas, em consonância com o objetivo do estudo de compreender as práticas pedagógicas e o que dizem os professores e os responsáveis pelas crianças sobre tais práticas, identificando desafios, estratégias e boas experiências no processo educacional.

A professora regente e a professora de apoio demonstraram consciência sobre a necessidade de adaptar o ensino às particularidades da criança, o que vai ao encontro da reflexão de Mantoan (2003, p. 18), ao afirmar que “[...] a inclusão é o exercício de reinventar a escola e reconstruir o significado de ensinar e aprender”. Essa reinvenção está presente nas práticas descritas, como o uso de imagens, músicas e objetos concretos, estratégias que promovem engajamento e facilitam a compreensão das atividades.

A professora regente, ao relatar que a criança “[...] aprende melhor com imagens, músicas e atividades de rotina”, expressa uma postura pedagógica coerente com o que Trindade e Silva (2019, p. 8) defendem: “[...] as rotinas estruturadas e o uso de recursos visuais favorecem a compreensão e reduzem a ansiedade das crianças com autismo”. Essa aproximação entre teoria e prática demonstra como pequenas adaptações podem promover grandes avanços na aprendizagem e na socialização.

A professora de apoio reforçou a importância da parceria com a colega regente, destacando que “[...] a inclusão só acontece de verdade quando existe diálogo entre os profissionais”. Esse aspecto dialoga diretamente com o que Mazzotta (2017, p. 25) aponta ao afirmar que “[...] a inclusão depende de um trabalho coletivo, no qual a equipe escolar compartilha responsabilidades e constrói estratégias de forma colaborativa”. A fala da professora traduz, portanto, o sentido mais profundo da prática inclusiva: o de cooperação e corresponsabilidade.

Já a fala da mãe evidencia a relevância do vínculo escola-família, elemento que aparece como um dos pilares para a efetivação da inclusão. Ao expressar a necessidade de mais diálogo com a escola, ela destaca que a continuidade do trabalho educativo em casa potencializa os avanços da criança. Sanini e Bosa (2015, p. 24) ressaltam que “[...] a cooperação entre família e escola fortalece o vínculo afetivo e contribui para a consistência das estratégias de ensino e aprendizagem”. Esse entendimento amplia a compreensão de que o processo de inclusão é conjunto, envolvendo não apenas a escola, mas também a participação ativa dos responsáveis.

Entre os pontos em comum nas falas, destaca-se a valorização da paciência e da empatia como fundamentos da prática docente. Marinho e Merkle (2023, p. 167) afirmam que

“[...] a postura empática do educador é essencial para estabelecer vínculos e garantir a segurança emocional da criança”. Essa sensibilidade pedagógica, presente durante as entrevistas, traduz uma forma humanizada de ensinar, que reconhece a criança não apenas por suas dificuldades, mas por suas possibilidades e conquistas.

Os relatos também revelam que a formação docente ainda é um desafio. A professora de apoio e a professora regente afirmaram sentir-se despreparadas no início do trabalho com alunos autistas, o que corrobora as observações de Sanini e Bosa (2015, p. 26), ao destacarem que “[...] a ausência de formação específica sobre o autismo compromete a autoconfiança do professor e limita a variedade de estratégias pedagógicas utilizadas”. Essa constatação reforça a importância de investir em formação continuada e apoio institucional, para que os educadores se sintam seguros e respaldados.

Outro ponto recorrente é a carência de recursos estruturais e pedagógicos, relatado tanto pela professora regente quanto pela professora de apoio. Freitas (2018, p. 45) observa que “[...] a inclusão só se torna efetiva quando há políticas públicas consistentes e infraestrutura adequada para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência”. A falta de materiais e o número reduzido de profissionais especializados comprometem a qualidade do atendimento, sobrecarregando os educadores e limitando a implementação de práticas diversificadas.

Apesar dos desafios, é perceptível o progresso observado no comportamento e na aprendizagem da criança acompanhada. A mãe relatou que o filho “[...] não falava nada no início, mas agora já canta as músicas da aula”. Essa evolução evidencia o impacto positivo das estratégias aplicadas e a importância de um ambiente escolar acolhedor e estruturado. Conforme Lampreia (2013, p. 579), “[...] a observação contínua e o ajustamento das práticas são fundamentais para promover avanços no desenvolvimento da criança com autismo”.

As falas presentes nessa entrevista demonstram convergência com a literatura, especialmente quanto à importância de práticas individualizadas, ao fortalecimento das relações interpessoais e à valorização da sensibilidade docente. Assim, reafirma-se que o sucesso da inclusão depende da disposição dos educadores em aprender com a diferença e reinventar suas práticas, em consonância com o que Mantoan (2003) define como o verdadeiro espírito da educação inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é um processo contínuo e colaborativo, que exige da escola sensibilidade, formação e compromisso ético.

As entrevistas revelaram que a inclusão se constrói no cotidiano, por meio de atitudes de empatia, planejamento e cooperação entre os profissionais e a família. As duas professoras demonstraram empenho em adaptar suas práticas às necessidades da criança, utilizando recursos visuais, rotinas estruturadas e estratégias lúdicas, o que está em consonância com Trindade e Silva (2019) e Mazzotta (2017), que defendem o ensino adaptado e a valorização das diferenças como caminho para o sucesso escolar.

Verificou-se que o trabalho em equipe entre professora regente e professora de apoio foi determinante para o progresso da criança, reafirmando o que Sanini e Bosa (2015) indicam ao destacar a importância da autoeficácia e da colaboração docente. A parceria entre escola e família também se mostrou fundamental, corroborando Freitas (2018, p. 64), que considera a inclusão “[...] um projeto coletivo de sociedade, baseado na corresponsabilidade e no diálogo”.

Por outro lado, as dificuldades relatadas — falta de formação continuada, ausência de recursos materiais e escassez de apoio especializado — refletem um problema estrutural das políticas públicas de educação inclusiva. Ainda que a legislação brasileira garanta o direito à inclusão, sua efetivação depende de investimentos consistentes e de ações formativas permanentes que preparem os profissionais para lidar com a complexidade do TEA no contexto escolar.

Os achados desta pesquisa evidenciam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil demanda planejamento intencional, conforme proposto no objetivo do estudo, ao investigar tanto as práticas pedagógicas quanto as percepções de professores e responsáveis sobre o processo de inclusão, reconhecendo os desafios, estratégias e boas práticas que favorecem a aprendizagem e a participação ativa das crianças com TEA no contexto escolar.

Constatou-se que o uso de estratégias visuais, rotinas previsíveis e atividades mediadas pelo brincar contribui significativamente para o engajamento e o desenvolvimento das crianças com TEA. Essa constatação corrobora o que Lampreia (2013) afirma sobre a importância das abordagens responsivas e observacionais, nas quais o educador adapta o ensino à singularidade de cada aluno.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revela que a inclusão só se concretiza plenamente quando há condições institucionais adequadas. Freitas (2018) e Mazzotta (2017) apontam que a falta de investimento em formação continuada e infraestrutura compromete a efetividade das práticas inclusivas. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão não deve recair apenas sobre o professor, mas ser assumida por toda a comunidade escolar e pelos gestores públicos.

Contudo, a pesquisa revelou a necessidade de investimento contínuo em formação docente e em políticas públicas que garantam condições reais de inclusão. Conforme Mazzotta (2017), a inclusão só se concretiza quando a escola se reorganiza para atender à diversidade, transformando suas práticas e concepções.

Outro aspecto que merece destaque é o papel da formação docente como eixo transformador da inclusão. Sanini e Bosa (2015, p. 26) afirmam que “[...] a formação adequada promove segurança e amplia o repertório de estratégias pedagógicas, favorecendo a autoconfiança do professor”. Assim, investir na formação é investir na qualidade da inclusão e na valorização do trabalho docente.

É necessário compreender a inclusão como ato de justiça social. Mantoan (2003, p. 22) lembra que “[...] a escola inclusiva não é aquela que acolhe por obrigação, mas por convicção”. Essa convicção nasce do reconhecimento de que cada criança, independentemente de suas condições, tem o direito de aprender, conviver e se desenvolver em um ambiente que respeite sua individualidade.

Assim, conclui-se que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil é um processo em construção, que requer compromisso ético, empatia e disposição para aprender com as diferenças. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário construir uma escola acolhedora, que reconheça a diversidade como um valor e o direito à educação como um princípio inegociável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. S. de A.; MAZETE, B. P. G. S.; BRITO, A. R.; VASCONCELOS, M. M. Transtorno do espectro autista. **Residência Pediátrica**, Rio de Janeiro (RJ), v. 8, n. 1, p. 72-78, jul. 2018.

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

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2008.

FREITAS, L. C. de. **Educação inclusiva e formação de professores**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2018.

LAMPREIA, C. A regressão do desenvolvimento no autismo: pesquisa e questões conceituais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre (RS), v. 26, n. 3, p. 573–581, 2013.

BULHÕES, T. M. P.; BITTENCOURT, I. G. de S.; PORTO, M. E. A.; ALBUQUERQUE, M. C. dos S. de. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e práticas na escola regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 31, n. 60, p. 1–18, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINHO, J.; MERKLE, L. Um olhar sobre o autismo e suas especificidades. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Mato Grosso (MT), v. 13, n. 1, p. 161–170, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2017.

SANINI, C.; BOSA, C. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo (SP), v. 19, n. 1, p. 21–28, 2015.

TRINDADE, L. L.; SILVA, D. A. A inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas (TO), v. 6, n. 13, p. 1–18, 2019.