UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MONIELLY LEITE FEITOSA

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAJAZEIRAS - PB
2025

MONIELLY LEITE FEITOSA

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras - PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas

CAJAZEIRAS – PB
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

F311p Feitosa, Monielly Leite.
Percepções docentes sobre inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil / Monielly Leite Feitosa. – Cajazeiras, 2025.
48f. : il. Color.
Referências.

Orientador (a): Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2025.

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Revisão de literatura - crianças com TEA. 5. Percepções docentes. 6. TEA- práticas educacionais. 7. Educação inclusiva - Cajazeiras - Paraíba. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 373.2

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço -CRB-15/046

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras - PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 01/09/2025

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
NOZANGELA MARIA ROLIM DANTAS
Data: 16/09/2025 19:29:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas – Orientadora UAE/CFP/UFCG

gov.br
Documento assinado digitalmente
ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORREA
Data: 16/09/2025 22:28:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Ma. Adriana Moreira de Souza Correa - UAL/CFP/UFCG

gov.br
Documento assinado digitalmente
GISELIANE MEDEIROS LIMA
Data: 16/09/2025 22:51:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Giseliane Medeiros Lima - UAE/CFP/UFCG

CAJAZEIRAS – PB

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus, por segurar em minhas mãos quando eu mais precisei, obrigada por cada aprovação, conquistas e oportunidades que eu tive durante toda a minha graduação, sei que o Senhor escreveu cada linha da minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua bondade e misericórdia na minha vida, tendo me sustentado desde o início da graduação até o presente momento. Rendo graças a Deus pois, nos momentos de choro e ansiedade durante a escrita da monografia ele sempre esteve comigo, me dando forças e sabedoria para continuar indo atrás dos meus sonhos. Toda honra e toda glória pertencem a ti meu Senhor Jesus.

Agradeço ao meu bem mais precioso, minha família, aos meus pais Maria Marluce Leite Feitosa e Francisco Geovanio Feitosa, a minha irmã Mônica Feitosa, aos meus sobrinhos Anthony Iasly, Isaac Feitosa e Erick Geovanny, por estarem sempre ao meu lado e acreditarem no meu potencial.

Agradeço a minha irmã Monaliza Feitosa, por ter me incentivado desde o início a seguir os meus sonhos e mesmos nos momentos difíceis durante o percurso acadêmico, ela sempre esteve lá por mim, me apoiando e torcendo pelo meu futuro. A ti minha irmã, tenho minha eterna gratidão.

Agradeço as minhas amigas Gabriele, Liliane e Fabíola por serem meu apoio durante o percurso acadêmico, por nossos momentos de risadas, orações e incentivo. Vocês tornaram essa caminhada muito mais leve e prazerosa.

Agradeço a minha orientadora Drª Nozângela Maria Rolim Dantas, por toda sua dedicação, paciência e apoio durante o meu percurso de escrita da monografia, por sempre me acalmar e me tranquilizar durante todas as orientações. Levarei comigo os aprendizados e as experiências que tive sob sua orientação.

À banca, Prof.ª Ma. Adriana Moreira de Souza Correa e Prof.ª Dr.ª Giseliane Medeiros Lima, por terem aceitado o convite e pelas contribuições enriquecedoras no processo de avaliação desta pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APA: American Psychiatric Association

APAA: Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Regiões Circunvizinhas

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CFP: Centro de Formação de Professores

CID-10: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CID-11: Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNS: Conselho Nacional de Saúde

DSM-I: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I)

DSM-II: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II)

DSM-III: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III)

DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)

DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OMS: Organização Mundial da Saúde

PNE: Plano Nacional de Educação

SUS: Sistema Único de Saúde

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFCG: Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções Acadêmicas.....25
Quadro 2 – Modelo Estruturante das Entrevistas.....30

RESUMO

O presente trabalho de Conclusão de Curso tem como escopo, analisar as percepções dos professores acerca dos desafios e possibilidades no processo inclusivo de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola pública de Cajazeiras-PB. A partir desse objetivo foram delineados outros três para dar especificidade a pesquisa, sendo eles: descrever a percepção docente acerca do Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Educacional; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para a inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil; averiguar as estratégias e práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para favorecer a inclusão de crianças com TEA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa. Para coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com três docentes que lecionam na Educação Infantil da referida Escola, com análise de interpretação livre. A discussão dos resultados está organizada em três eixos, alinhados de acordo com os objetivos da pesquisa. Como resultado dessa investigação se percebe que os desafios mais recorrentes no processo inclusivo são o preconceito e a falta de conhecimento sobre o transtorno por parte de profissionais que atuam diariamente com crianças atípicas em sala de experiência. Contudo, foram apontadas possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas que auxiliam no processo da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Percepções docentes; Práticas educacionais.

ABSTRACT

This Undergraduate Final Work aims to analyze teachers' perceptions regarding the challenges and possibilities in the inclusive process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education at a public school in Cajazeiras, Brazil. Based on this main goal, three specific objectives were outlined: to describe teachers' perceptions of Autism Spectrum Disorder and educational inclusion; to identify the main challenges faced by teachers in the school inclusion of children with ASD in Early Childhood Education; and to examine the strategies and pedagogical practices currently used to support inclusion. A qualitative field study was conducted, and data were collected through semi-structured interviews with three Early Childhood Education teachers at the selected school, analyzed through free interpretation. The results are discussed in three axes, aligned with the research objectives. Findings indicate that the most recurrent challenges in the inclusive process are prejudice and the lack of knowledge about ASD among professionals working daily with atypical children in classroom settings. However, the study also highlights the potential of diversified pedagogical practices that contribute to the inclusion process.

Keywords: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Teachers' perceptions; Educational practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....12

2. TEA E INCLUSÃO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA 14

2.1 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista.....14

2.2 A importância da inclusão na primeira infância.....17

2.3 Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.....20

3. REVISÃO DA LITERATURA.....24

3.1 Estado de conhecimento.....24

3.2 Práticas pedagógicas no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil.....26

3.3 Formação docente.....27

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....29

4.1 Caracterização do *locus* da pesquisa.....30

4.2 Sujeitos da pesquisa.....31

4.3 Procedimentos éticos da pesquisa.....32

5. ANÁLISE DE DADOS.....33

5.1 Tea e inclusão: um diálogo com as professoras da Educação Infantil.....33

5.2 Os desafios encontrados pelas professoras na inclusão de crianças atípicas.....35

5.3 Estratégias utilizadas no processo inclusivo de crianças atípicas.....37

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....39

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....41

APÊNDICES.....44

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....44

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....47

1. INTRODUÇÃO

O processo inclusivo de crianças com deficiência na escola regular é um direito estabelecido constitucionalmente (Brasil, 1988). Nessa constante, é fundamental considerar a relevância do processo inclusivo desde a Educação Infantil, uma vez que a educação inclusiva promove o reconhecimento da diversidade humana, a vivência na formação para a cidadania e o desenvolvimento do processo educativo, respaldado no respeito às diferenças.

Nesse prisma, abordar acerca do processo inclusivo na primeira infância é relevante no contexto educacional e social contemporâneo, visto que contribui tanto com a inclusão de crianças neurodivergentes nos diferentes âmbitos sociais, como enriquece a comunidade ao promover o respeito a diversidade e empatia entre as crianças, proporcionando-lhes um ambiente onde todos possam aprender e interagir de forma significativa, e corroborar para o desenvolvimento infantil.

A motivação para investigar essa temática surgiu a partir da experiência pessoal com o ingresso do meu sobrinho Isaac, autista nível 3 de suporte, nesta etapa de ensino, em que pude observar que a inclusão ainda não foi efetivamente implementada na instituição de ensino que ele estuda e que muitas vezes não há um suporte institucional adequado para que os professores possam atuar em sala de experiência, considerando a diversidade humana.

Outrossim, participei do Projeto de Extensão, "Educação Inclusiva: Incluir nos desafios e na diversidade" coordenado pela Professora Drª. Nozângela Rolim Dantas, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, no qual pude vivenciar experiências práticas na Associação de Pais e Amigos do Autista de Cajazeiras e Regiões Circunvizinhas (APAA) sendo esta, uma associação filantrópica que oferece terapias e suporte para as crianças e jovens com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante o percurso do projeto foi possível observar diversas práticas pedagógicas que respeitam às especificidades de cada indivíduo e surgiu a problemática se essas abordagens pedagógicas diversificadas são utilizadas na sala de aula.

Diante disso, emerge a seguinte questionamento: Quais são as percepções docente acerca dos desafios e possibilidades na inclusão de

crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola pública de Cajazeiras/PB?

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as percepções dos professores acerca dos desafios e possibilidades no processo inclusivo de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola pública de Cajazeiras/PB, e, como objetivos específicos: descrever a percepção docente acerca do Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Educacional; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para a inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil; averiguar as estratégias e práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para favorecer a inclusão de crianças com TEA.

Esse trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira seção será apresentado o referencial teórico, na qual está dividido em três subseções; compreendendo o Transtorno do Espectro Autista, a importância da inclusão na primeira infância e formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva; posteriormente, na segunda seção um levantamento das produções científicas sobre a temática, ao nível de estado de conhecimento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ulteriormente, traz o percurso metodológico realizado para a coleta dos dados da pesquisa e a análise e, por fim, as considerações finais.

2. TEA E INCLUSÃO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

2.1 Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista

O autismo foi descrito pela primeira vez, pelo médico e psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, no seu artigo denominado “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (Autistc Disturbances of Affective). Esta publicação analisou os casos de 11 crianças que apresentavam um conjunto de traços que, na contemporaneidade, sabemos que está relacionado com as particularidades comportamentais singulares do autismo, tais como: inabilidade no contato afetivo, déficit no uso da linguagem e necessidade de solidão (Grandin; Panek, 2018).

Em 1944, o também psiquiatra austríaco Hangs Asperger fez um estudo com crianças do sexo masculino, em que observou déficit na comunicação, coordenação motora e interação social. Posteriormente, denominou o estudo de “Psicopatia Autística”, que a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), definiram como síndrome de Asperger (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Não obstante, mesmo com os estudos de Kanner, de acordo com Grandin e Panek (2018), o termo autismo foi associado ao diagnóstico de esquizofrenia. É relevante destacar no DSM-I de 1952 e o DSM-II de 1968 era inexistente a menção sobre o autismo como categoria própria. Ainda na perspectiva de Grandin e Panek (2018) a partir da publicação do DSM-III de 1980 o autismo começou a integrar a categoria definida como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Entretanto, para os autores com a publicação do DSM-IV de 1994, foi acrescentado a síndrome de Asperger como um novo diagnóstico o que dificultou a definição inata ao autismo.

Destarte, de acordo com o DSM-V o autismo passou a ser denominado como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sendo definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação social, interação social e comportamental, como padrões estereotipados hipersensibilidade a estímulos auditivos e sensoriais (American Psychiatric Association, 2014). Trata-se da última edição e utilizado como documento de referência e infocomunicacional de diagnósticos e classificação psiquiátricos. Outrossim, a Classificação Internacional de

Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), publicado no ano de 2018 e coordenado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), define o autismo como Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo-o como um “espectro” e considerando a presença ou ausência da deficiência intelectual e comunicação funcional (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

Os primeiros sintomas do TEA na criança mostra-se, muitas vezes, de início precoce na primeira infância, (Antes dos 3 anos de idade) e é caracterizado por uma tríade de sintomas: as disfunções sociais, disfunções da linguagem e as disfunções comportamentais. Todas as crianças irão manifestar as características do TEA da mesma forma, assim, levando em consideração a diversidade do espectro e os diferentes níveis de suporte, há uma dificuldade por parte dos profissionais em fechar diagnósticos de crianças com TEA (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Nessa perspectiva, a Lei n° 12.764/2012, no art.1°, determina que:

> § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
> I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
> II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil,2012, p.1).

Corroborando com isso, no DSM-V, classifica os níveis de TEA com base em uma avaliação diagnóstica detalhada para identificar o nível de suporte necessário, sendo eles: nível 1, nível 2 e nível 3. Esta classificação é fundamental para compreender a diversidade do espectro autista e suas diferentes manifestações nos indivíduos. A seguir será apresentado as características de cada nível tendo por base o DSM-V:

O nível 1 - é quando a pessoa com TEA possui uma necessidade de suporte mais branda, todavia, é necessário o suporte como apoio para auxiliar suas habilidades sociais e de comunicação. Pessoas com o nível de suporte 1 apresentam em suas características, dificuldades notórias em iniciar ou estabelecer interação e comunicação social, ter comportamentos estereotipados e hiperfoco em objetos ou tópicos específicos (Russo, 2019).

No nível 2 - a necessidade de suporte é substancial, sendo notório um déficit significativo em áreas sociais e de comunicação verbal e não-verbal. Pessoas com o nível 2 de suporte enfrentam maiores dificuldades para se adaptar a mudanças em sua rotina e manter a concentração em muitas atividades, sendo necessário, por vezes, um apoio extra (Russo, 2019).

No nível 3 - a necessidade de suporte é muito substancial, pois essas pessoas apresentam prejuízos severos em sua linguagem verbal e não-verbal, déficit evidente nas interações sociais com outras pessoas. Outrossim, os comportamentos estereotipados são intensos e podem interferir significativamente na sua rotina diária. Além disso, apresentam crises emocionais frequentes e dificuldades em manter o foco em diversas atividades (Russo, 2019). A compreensão da diversidade do espectro autista é fundamental para o diagnóstico precoce e o acompanhamento terapêutico.

Segundo a APA (2014) os sintomas do Transtorno do Espectro Autista podem ser observados na primeira infância entre 12 à 24 meses de vida, ainda que, em crianças com nível de suporte severo, o diagnóstico pode ser reconhecido antes dos 12 meses e os sintomas mais leves, depois do segundo ano de vida (American Psychiatric Association, 2014).

Nessa perspectiva, o diagnóstico da pessoa com TEA deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, com profissionais especialistas em diferentes áreas, tais como: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, neurologistas e psiquiatras. Essa abordagem multidisciplinar corrobora para um diagnóstico abrangente e preciso, outrossim, promove um melhor desenvolvimento na qualidade de vida de pessoas com TEA, respeitando as especificidades de cada pessoa (Locatelli; Santos, 2016).

De acordo com Marques *et al*. (2022, p.19),

> O importante é destacar que quanto mais cedo se tem o diagnóstico, mais cedo se começa o tratamento e nessa mesma hipótese, quanto mais cedo o tratamento se iniciar, melhores serão os resultados no desenvolvimento desse indivíduo. Ou seja, os tratamentos precoces servem para melhorar o prognóstico do transtorno, e vir consequentemente, a aumentar a probabilidade de a pessoa com o espectro poder realizar atividades de maneira independente no futuro.

Diante do exposto, é relevante salientar que o diagnóstico precoce e acompanhamento terapêutico é crucial para o desenvolvimento de habilidades e cognitivo, promoção à autonomia e preparação para a vida adulta e suas demandas. Além disso, as terapias não apenas beneficiam as pessoas com autismo, mas propicia

conhecimentos a respeito do espectro e oferece suporte emocional para os pais, proporcionando, assim, um apoio familiar.

Em consonância a isso, o Sistema Único de Saúde (SUS) elaborou o documento "Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo", para fornecer orientações e assistências às equipes de profissionais na Rede do SUS com o bem estar e saúde de pessoas com TEA e de seus familiares (Brasil, 2014). A criação deste documento pelo SUS se alinha perfeitamente com as diretrizes estabelecidos pela lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que garante o acesso gratuito à medicamentos e nutrientes e obrigatoriedade de atendimento multiprofissional pelo SUS (Brasil, 2012).

Esses direitos estabelecidos são um passo importante para o atendimento de pessoas com autismo, entretanto, para que esses direitos se concretizem, é preciso que a sociedade busque uma compreensão aprofundada sobre o TEA e façam com que as políticas públicas sejam efetivadas. O conhecimento sobre o TEA pode auxiliar a desmistificar preconceitos e estigmas que são constantemente associados a essa condição.

2.2 A importância da inclusão na primeira infância

A legislação e as políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei de n° 9.394 de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei n° 13.146 de 2015) estabelecem diretrizes para o acesso, a permanência, a igualdade de oportunidade e aprendizagem de qualidade para todos os alunos visando à inclusão escolar e à formação para a cidadania.

Todavia, o processo de inserção escolar de crianças com deficiência perpassa pela discussão entre integração e inclusão. A integração ocorre quando os tidos como excluídos são inseridos na escola e precisam se adaptar ao modelo educacional, e o mote da inclusão está *a priori* na constatação das políticas e da Educação Básica regular, corroborando para uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, assim como assevera Mantoan (2006).

Destarte, os princípios da inclusão escolar preconizam uma ruptura nos paradigmas da escola tradicional e burocrática (Mantoan, 2003). Mediante a essa crise nos paradigmas da educação contemporânea, eis que surge o momento propício

às transformações, a fim da educação escolar ser um ambiente inclusivo (Mantoan, 2006).

Na visão de Mantoan (2006, p.190) “Ocorre que a escola se democratizou se abrindo a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos”. Considerando tal afirmação, observa-se que a democratização do modelo educacional, que enfatizam uma educação mais inclusiva, ainda possui lacunas referentes aos conhecimentos sobre a diversidade dos alunos. Sendo assim, a inclusão impõe as instituições escolares a refletir sobre as suas abordagens de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência (Santos; Leite, 2022).

Nessa perspectiva, Bruno (2006) assevera que a democratização educacional em relação à inclusão na Educação Infantil é respaldada em uma educação vista pelo viés de um direito social, não só ligado ao cuidar, mas ao desenvolvimento de aprendizagem da criança. Nesse viés, segundo Dantas e Silva (2021) cabe pontuar que a Educação Infantil como base do processo educativo, é a etapa escolar que propicia o desenvolvimento motor, cognitivo, sensorial e afetivo das crianças. Na visão das autoras, nessa etapa escolar, as crianças começam a construir seus princípios, valores, respeito à diversidade humana e a interação social.

No que se refere a inclusão na Educação Infantil, Carneiro (2011, p.89) assevera que:

> Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

Em consonância a isso a LDB em seu art.29 preconiza a Educação Infantil como primeira etapa de ensino, tendo a finalidade de desenvolver integralmente crianças de 0 à 5 anos, em todos os seus aspectos (Brasil, 1996). Sendo assim, as instituições da Educação Infantil devem ter uma infraestrutura adequada para as crianças, dispor de recursos pedagógicos, um ambiente organizado e professores qualificados, corroborando para as vivências e experiências eficazes na primeira infância (Bruno, 2007).

Essa abordagem pedagógica, que enfatiza o processo inclusivo desde a Educação Infantil, está alinhada com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo garantir uma Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular. Outrossim, esse documento preconiza o acesso e permanência de crianças no ensino regular, oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação qualificada de educadores para atuar nas salas regulares e salas de AEE (Brasil, 2008).

Em consonância a isso, o Ministério da Educação (MEC) implementou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. Essas Diretrizes asseguram em seus artigos a obrigatoriedade das escolas de ensino regular matricularem alunos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares e em salas de AEE, oferecido em salas multifuncional na instituição escolar (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define o AEE como um conjunto de atividades distintas daquelas desenvolvidas nas salas de aulas regulares, feita de forma organizada para auxiliar o desenvolvimento dos alunos. Ademais, procura eliminar barreiras para garantir condições que possibilitem a plena inclusão dos estudantes e sua autonomia. Essas atividades devem ser realizadas no turno inverso à escolarização na sala multifuncional da escola ou no centro especializado da rede pública (Brasil, 2008).

No tocante a inclusão na primeira infância, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assevera que:

> A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p.16).

A Educação Infantil é a base do sistema de ensino, fase imprescindível do desenvolvimento humano, portanto, trabalhar inclusão escolar na Educação Infantil é promover uma educação fundamentada no respeito às singularidades de cada

criança. Por isso, é fundamental enriquecer essa etapa de ensino com a valorização da diversidade humana e a convivência e aprendizagem com as diferenças (Barros; Silva, 2023). Para que essa visão inclusiva se efetive, os professores da Educação Infantil precisam utilizar metodologias e práticas pedagógicas ocorra, o processo de inclusão e construção do aprendizado.

2.3 Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

Na sociedade hodierna, há grandes avanços em relação à formação docente no Brasil, tanto nos dispositivos legais, como nas produções de conhecimentos científicos acerca da temática (Pletsch, 2009). No entanto, diversos estudos apontam lacunas na formação inicial de professores como fator relevante dos desafios para a efetivação da Educação Inclusiva nas instituições escolares, o que consequentemente, interfere no processo inclusivo (Costa; Rocha; Lima, 2020).

A Educação Inclusiva é um direito constitucional (Brasil, 1988), sendo amparada por diversos documentos legais no Brasil, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000a), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), entre outras. Esses dispositivos legais estabelecem diretrizes e orientações sobre formação docente e a educação inclusiva a serem efetivadas por todas as instituições da rede escolar (Brasil, 2008).

No que concerne as políticas públicas, a LDB preconiza a formação docente a nível de ensino superior para atuação na Educação Básica, instituindo uma formação integral e qualificada para os profissionais da educação. Além disso, orienta que o currículo escolar deve ser adaptado às particularidades de todo o alunado (Brasil, 1996).

Outrossim, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes para que estados e municípios implementem políticas públicas de formação dos professores e valorização do magistério, tendo em vista: formação inicial qualificada, formação permanente, melhorias na carreira profissional docente da educação básica e das modalidades de ensino e incentivo a políticas públicas que estabeleçam qualidade no desenvolvimento profissional (Brasil, 2000a). O PNE enfatiza que é necessário transcender a tradicional separação entre teoria e prática, pois seria uma utopia pensar que a teoria está dissociada da prática.

Ademais, referente a formação continuada, esse documento assevera que em virtude dos progressos científicos e tecnológicos na sociedade contemporânea, os profissionais da Educação também precisam acompanhar essas mudanças para desenvolver novas competências e fomentar um ambiente inclusivo (Brasil, 2000a).

O conceito de formação é complexo, tendo este a função social de desenvolver as potencialidades da construção dos saberes (Caldas; Sampaio 2020). Sendo assim, a construção da identidade docente, contempla aspectos da formação inicial, autonomia, respeito à diversidade humana e compreensão da educação como meio de transformação social (Denari; Sigolo, 2020).

No que se refere a formação docente, o educador e Patrono da Educação Paulo Freire, destaca que:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 18).

Um dos pressupostos de Freire (1996) é que o discurso teórico deve ser concreto, referindo-se a uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, a fim de observar se o conhecimento teórico está intrinsecamente a sua prática de ensino. Segundo Freire (1970) a formação de professores deve propiciar uma educação de conscientização e libertação do oprimido por meio da concepção de educação emancipadora, crítica e reflexiva.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, desenvolvida no ano 2000, pressupõe orientações para a prática docente, corroborando para uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento da docência, assegurando que os professores devem:

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000b, p.5).

Diante do exposto, cabe fomentar a relevância da formação continuada no currículo escolar e a utilização de novas abordagens metodológicas que auxiliem o

desenvolvimento cognitivo, social, estimular a curiosidade e promova uma Educação Inclusiva. Nesse contexto, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, delineia orientações para a formação docente e ações pedagógicas desde a Educação Infantil, para professores que atuam nas salas de aula comum e na sala de AEE. Esta formação consiste na busca de conhecimentos sobre os princípios da Educação Inclusiva, adaptações curriculares e estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência, buscando agregar nas lutas pelas políticas públicas inclusivas (Brasil, 2008).

Destarte, essa lei reafirma o uso de recursos pedagógicos adaptados às singularidades e potencialidades dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do neurodesenvolvimento, contribuindo para a autonomia e desenvolvimento desse alunado, mediante a um processo de formação contínuo (Brasil, 2008).

A luz do pensamento de Paulo Freire, somos seres inconclusos, inacabados, estamos em constante evolução, à medida que vamos vivendo vamos aprendendo. Por isso, se faz necessária a formação permanente do docente, para compreender e acompanhar as nuances da vida, do sistema educacional, e posteriormente, refletir sobre o desenvolvimento da docência e construção da identidade docente (Freire, 1996).

Nesse sentido, os professores são mediadores do conhecimento, sendo um meio para a construção do saber dos alunos (Freire, 1996). Por sua vez, a prática pedagógica de professores da Educação Infantil deve levar em consideração os interesses e conhecimentos adquiridos pelas crianças, permitindo assim o desenvolvimento dessas crianças, independentemente de possuir ou não deficiência (Dantas; Silva, 2021).

O desenvolvimento profissional dos educadores é de extrema relevância para transformar os sistemas de ensino em ambientes Inclusivos. Portanto, a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva não deve se limitar a uma disciplina do curso de graduação em sua formação inicial. É essencial que haja legislação e políticas públicas que prevejam investimentos em formação continuada, para efetivação de uma educação integral e inclusão dos alunos com deficiência (Rodrigues, 2024).

Para tal, é necessária uma formação adequada dos professores, que inclua uma formação inicial que prepare profissionais qualificados no sistema de ensino,

além de formação e aperfeiçoamento na perspectiva da Educação Inclusiva, com a finalidade efetivar uma educação inclusiva e acessível para todos (Rocha; Favero; Souza, 2021).

Assim sendo, a formação profissional é um pressuposto relevante para as competências pedagógicas, e posteriormente, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ademais, proporciona uma Educação de qualidade e propostas educativas inclusivas, corroborando para o princípio de educação com igualdade de oportunidades para todos (Denari; Sigolo, 2016).

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Estado de Conhecimento

Para melhor compreensão sobre a temática de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, realizamos o estado de conhecimento, objetivando analisar as produções acadêmicas já realizadas no campo científico em âmbito nacional. Conforme, Morosini e Fernandes (2014), o estado de conhecimento é "[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica" (Morosini; Fernandes, 2014, p.155). Nesse sentido, através da análise dessas pesquisas científicas, foi possível identificar os temas estudados pelos autores, assim como o percurso metodológico de coleta e análise de dados.

O banco de dados escolhido para a realização do estado de conhecimento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT), entre os anos de 2015 à 2024. Essa base de dados foi escolhida por integrar os sistemas de informações de dissertações e teses de todo o país. A priori, na busca geral foi inserido a palavras-chave inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, sem aspas, e retornou 82 produções acadêmicas, foram lidos os títulos e resumos das 82 referências levantadas, foram lidas e excluídas as produções científicas que não se enquadravam nos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa como: a) ser escrito em língua portuguesa, pois deveriam ser produções nacionais; b) dentro do período de tempo estipulado de dez anos (2015-2024); c) não ser produções repetitivas e d) estar de acordo com os objetivos para o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, foram selecionadas três dissertações que se alinham com os objetivos da presente pesquisa, nas quais foram produzidos em distintas instituições de ensino superior, sendo duas dissertações em instituições públicas estaduais e uma dissertação em instituição pública federal. Não foram encontradas teses referentes a temática escolhida. Destarte, observa-se que todas as dissertações selecionadas são produzidas nos Programas de Pós-Graduação das instituições públicas de ensino superior em âmbito nacional. Ulteriormente, foi realizado uma leitura das três dissertações na íntegra.

O quadro a seguir apresenta os dados das produções acadêmicas selecionadas para o estado de conhecimento, especificando o tipo de produção, autores, títulos e anos dos trabalhos científicos.

Quadro 1 – Produções acadêmicas

Tipo de produção	Autores	Título	Ano
Dissertação	OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de	A inclusão escolar e a Prática Pedagógica no Trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de Profissionais da Educação Infantil	2020
Dissertação	MARIÑO, Maria Elena Mangiolardo	Práticas da Educação Infantil Inclusivas para crianças de três a cinco Anos com Transtorno do Espectro Autista	2023
Dissertação	SOARES, Rosangela Teles Carminati	A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas	2022

Fonte: Autora (2025).

A partir do quadro 1, se observa que as produções têm anos aproximados e são pesquisas recentes sobre a inclusão de alunos com TEA na educação infantil que enfatizam as práticas dos professores. Apesar de na busca na BDTD ter resultado em número considerável de trabalhos voltados para TEA e a Educação, as produções voltadas para o recorte da temática abordado nesta pesquisa ainda parecem ser restritas e que precisa de mais estudos e aprofundamentos. Daí a importância e relevância desse estudo para a área da educação e para os cursos de pedagogia.

A partir das leituras na íntegra das dissertações emergiram duas categorias: a primeira se refere as práticas pedagógicas no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil, destaque para os trabalhos de Oliveira (2020) e Mariño (2023), e a segunda emergente se refere a formação docente, com destaque para o trabalho de Soares (2022). Essas categorias serão analisadas nos pontos a seguir.

3.2 Práticas pedagógicas no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil

Oliveira (2020) defendeu sua dissertação de mestrado objetivando compreender as concepções dos docentes que atuam na Educação Infantil acerca do TEA, no tocante as particularidades e o desenvolvimento na sala de aula. Outras questões presentes no estudo são sobre o papel das metodologias ativas e práticas pedagógicas para desenvolver e incluir as crianças com TEA, e compreender se essas abordagens estimulam a criança como centro do processo de aprendizagem.

A autora ainda apresenta pontos relevantes defendidos pelos estudos de Mantoan (2006), os quais discutem a trajetória de modelos que perpassaram o campo da inclusão, como o da exclusão, segregação e integração. Para Oliveira (2020), a inclusão de crianças com TEA é um desafio emergente para as instituições escolares, pois as mesmas não estão preparadas para lidar com a diversidade humana.

No estudo da referida autora, os resultados concluíram que no tocante a concepção de profissionais da Educação Infantil de duas instituições escolares municipais da cidade de Recife/PE, a compreensão sobre o conhecimento do TEA é limitada, e no que se refere às práticas pedagógicas, o estudo nos mostra que há diversos desafios em realizar metodologias inclusivas. Oliveira (2020) enfatiza que é relevante e necessário a permanência de estudos que discutam a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Mariño (2023) defendeu sua dissertação de mestrado, buscando a compreensão do processo inclusivo de crianças de três a cinco anos com o TEA, matriculados na Educação Infantil em escolas de uma cidade no interior de São Paulo. O estudo também se propõe a analisar as concepções dos profissionais atuantes na Educação Infantil no que diz respeito a inclusão e sobre o TEA. A pesquisa teve como produto, a criação de um livro paradidático para contribuir com o processo de aprendizagem das crianças atípicas.

Desse modo, Mariño (2023) procurou trabalhar com os estudos da Pedagogia Histórico - Crítica, a qual propõe que o planejamento do currículo seja adaptado e flexível. Outrossim, no que diz respeito ao processo inclusivo de crianças com TEA, a Pedagogia Histórico - Crítica oferece ambientes educativos equitativos, contribuindo para o pensamento de transformação social através da educação. Destarte, a autora enfatiza que pensar em um ambiente inclusivo desde a educação infantil perpassa pela reflexão da instrutura física, profissionais qualificados e a garantia do acesso e permanência dessas crianças na sala regular de ensino.

Mariño (2023) destaca que apesar de, nos últimos anos, existir um avanço na conscientização sobre o TEA e ao acesso nas instituições escolares de Educação Infantil mediante ao que preconiza os dispositivos legais, ainda existem lacunas consideráveis no que concerne a compreensão sobre a diversidade do espectro e práticas pedagógicas que favoreçam as individualidades e particularidades de cada criança. A autora reitera a necessidade dos profissionais de buscarem conhecimentos sobre o TEA para promover a inclusão e o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, Mariño (2023) concluiu em seus estudos, que existem lacunas referentes à compreensão por parte dos professores entrevistados sobre as características do autismo e a falta de preparação desses professores para mediarem práticas pedagógicas inclusivas. Em função disso a autora fez uso de um livro paradidático elaborado por ela intitulado "Caminhos para Aprendizado", para observar como os professores desenvolviam as atividades em sala de aula com os alunos com TEA. A partir das observações, Mariño (2023) concluiu que os professores não demonstravam habilidades para mediar as atividades dentro de um processo inclusivo das crianças atípicas com as demais crianças na sala de experiência.

Nessa perspectiva, Mariño (2023) reforça a relevância de uma formação contínua e feita com compromisso de melhorar sua práxis pedagógica, corroborando com uma educação de qualidade.

3.3 Formação docente

Soares (2022) dissertou seu trabalho com o objetivo de analisar a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil para favorecer o processo inclusivo de crianças com TEA. Sua pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em cinco instituições escolares da cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná. Diante disso, a autora ressalta a importância de ampliar os conhecimentos acerca da inclusão de crianças com TEA na educação infantil e da formação de profissionais da educação para atuarem no campo da inclusão.

A dissertação de Soares (2022), apresenta estudos defendidos por Paulo Freire nas obras Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (1987), em que defende a educação como meio para a libertação do ser humano e da transformação social. Outrossim, enfatiza a complexidade na construção da identidade docente e orienta que o ensino não tolere preconceito e a discriminação, mas promova o respeito respeite às diferenças.

Nesse sentido, Soares (2022) assevera em seus estudos que a sociedade neoliberal, vista pelo viés da economia, considera o investimento na formação acadêmica como gastos à longo prazo. Dessa forma, a busca dos profissionais da educação pela valorização e qualificação docente acontece em detrimento de lutas constantes em defesa de seus direitos e em favor da dignidade da prática docente.

Sendo assim, Soares (2022) afirma que é fundamental o investimento na formação inicial e continuada de professores, pois o processo de formação deve ser contínuo. Além disso, a autora reitera a relevância que a qualificação na formação contribui com o processo inclusivo de crianças com deficiência no ensino regular.

Em sua pesquisa Soares (2022) constatou através das entrevistas que há um déficit na compreensão mais abrangente sobre o TEA, bem como há lacunas na formação inicial dos professores no que concerne a perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, faz-se necessário de aprimorar e ampliar as formações continuadas oferecidas aos profissionais da educação.

A partir das produções de dissertação de Oliveira (2020), Mariño (2023) e Soares (2022), é possível compreender que no tocante ao processo inclusivo de crianças atípicas na Educação Infantil, os desafios encontrados nesses estudos foram a respeito de lacunas na compreensão da diversidade do espectro e na formação docente. Em virtude disso, se faz necessário aprofundar os estudos nessa área do conhecimento.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa seção apresenta o arcabouço geral do percurso metodológico que esquematiza a presente estudo, considerando a caracterização do *locus* e dos participantes da pesquisa, assim como os procedimentos éticos implicados na realização da coleta e na análise de dados.

A pesquisa desenvolvida busca analisar as percepções docentes sobre a inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista na Educação Infantil, ultilizando uma abordagem metodológica qualitativa e de campo que, segundo Severino (2007), consiste em ser um tipo de investigação que busca compreender as percepções e experiências das pessoas, através do instrumento de coleta e análise de dados, sem se preocupar com representatividade numérica. Portanto, a pesquisa de campo com abordagem qualitativa permite ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada e um contato face a face com o objeto de estudo.

O desenvolvimento da pesquisa, no que se refere à coleta e análise de dados, ocorreu em dois momentos: um com o convite aos professores da Educação Infantil, para participarem da presente pesquisa e o outro com a realização de uma entrevistas semiestruturada, via *Google Meet*, com datas e horários pré-estabelecidos.

As entrevistas foram gravadas e trasnscritas com autorização das entrevistadas, para posterior análise. A análise foi a de livre interpretação, que acontece a partir das falas dos sujeitos, apresentando os pontos que mais chamaram atenção e que estão de acordo com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, as entrevistas foram estruturadas de acordo com o objeto de estudo da pesquisa, dispostos conforme o modelo que será apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Modelo estruturante das entrevistas

Objetivo Geral: Analisar as percepções dos professores acerca dos desafios e possibilidades no processo inclusivo de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil em uma escola pública de Cajazeiras-PB.	
Objetivos específicos	Questões das entrevistas
Descrever a percepção docente acerca do Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Educacional;	1. Como você compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? 2. Como você entende o conceito de inclusão no contexto educacional?
Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para a inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil;	1. Quais são os desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças com TEA na sua sala de experiência?
Listar e examinar as estratégias e práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para favorecer a inclusão de crianças com TEA.	1. Quais são as estratégias e práticas pedagógicas adotadas que estão sendo utilizadas para favorecer a criança com TEA? 2. Você poderia compartilhar alguma atividade ou dinâmica que você utilizou em sala de experiência para favorecer a inclusão de crianças atípicas?

Fonte: Autora (2025).

4.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

A presente pesquisa sucedeu em uma escola da rede pública na cidade de Cajazeiras-PB, que funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola dispõe do ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nas modalidades: Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A referida instituição escolar possui 337 estudantes matriculados, desses 45 são alunos com deficiência. Com relação ao TEA a escola possui 20 alunos matriculados em seu ensino regular. A instituição também possui em seu quadro uma equipe de

professores, uma gestora; uma gestora adjunta; uma coordenadora pedagógica; um apoio pedagógico e uma especialista em Atendimento Educacional Especializado.

É válido ressaltar que a pesquisa ocorreu mediante a autorização da gestora e das docentes da Educação Infantil que lecionam na referida instituição escolar. Outrossim, a escola foi escolhida por ter um número significativo de crianças atípicas matriculadas nas salas regulares.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da entrevista semiestruturada foram convidadas três professoras da Educação Infantil, que atuam em escolas da rede pública de Cajazeiras – PB e possuem contato diretos com crianças atípicas cotidianamente em sua sala de aula. Em que cada professora traz uma perspectiva única, moldada pelas suas vivências e experiências em suas práticas pedagógicas.

A primeira entrevista foi realizada com uma docente formada em Licenciatura Plena em Pedagogia. A mesma leciona pela manhã em uma turma de Educação Infantil e pelo período da tarde em uma creche, ambos da rede pública. A educadora sempre trabalhou com crianças com TEA e outras especificidades em suas salas de experiências.

A segunda entrevista foi realizada com uma docente formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e atualmente faz pós-graduação em Neuropsicopedagogia. A educadora leciona pela manhã em uma turma de Educação Infantil e pela tarde no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Outrossim, vem construindo uma trajetória muito significativa, especialmente na atuação e compreensão da inclusão de crianças com deficiência em salas regulares.

A terceira entrevista foi realizada com uma docente formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e atualmente faz pós-graduação em Terapia Ocupacional com ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Há dois anos a professora atua em uma turma de Educação Infantil pelo período da manhã.

Vale salientar que as entrevistadas trabalham em escola pública, em dois turnos: manhã e tarde, pertencem ao mesmo quadro de professores de uma escola do município de Cajazeiras/PB.

A escolha das entrevistadas se deu pelo fato de ter desenvolvido o estágio supervisionado nos anos iniciais na escola que as professoras trabalham e, nesse período, ter tido a possibilidade de ter acesso a escola e as docentes. Também foi

levado em consideração o fato das docentes terem desenvolvido suas atividades pedagógicas com crianças autistas.

4.3 Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa seguiu os procedimentos éticos recomendados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadas para pesquisas envolvendo seres humanos, como manter o anonimato dos participantes da entrevista e esclarecer que a participação é voluntária e que pode interromper ou desistir a qualquer momento ou deixar de responder a quaisquer questões que possa causar constrangimento. Para manter o anonimato das entrevistadas, elas serão identificadas pelas letras do alfabeto, mantendo o seguinte código: PA, PB, PC, que significa Professora (P) A, B e C.

Mediante isso, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, esse documento tem como finalidade apresentar os procedimentos éticos da pesquisa, respaldada nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

5. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados dessa pesquisa sucedeu através da análise de livre interpretação, que é feita “[...] a partir da compreensão das falas que a síntese das ideias é trabalhada de forma profunda, em que as narrativas são passadas em revistas para se ter elementos mais profundos para reflexão” (Anjos; Rôças; Pereira, 2019, p. 34). Essa abordagem enfatiza a construção participativa de significado a partir dos dados coletados, explorando diferentes ângulos para desenvolver uma reflexão acerca dos pontos mais importantes coletados nas falas dos sujeitos.

Desse modo, a discussão dos resultados está organizada em três categorias principais, alinhadas aos objetivos da pesquisa. A primeira, discorre sobre a percepção das entrevistadas sobre o TEA e inclusão educacional, a segunda aborda sobre os desafios enfrentados no processo inclusivo e por fim, a terceira trata das práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças atípicas na Educação Infantil.

5.1 TEA e Inclusão: um diálogo com as professoras da Educação Infantil

Na contemporaneidade, com o aumento dos diagnósticos de crianças com TEA e sua presença no ambiente escolar, tem-se discutido intensamente sobre a diversidade do espectro e como propiciar um ambiente inclusivo para essas crianças na sala de experiência. Dessa forma, diante das discussões sobre o conceito do TEA, sob o olhar de diversos autores e estudos, encontrados durante a pesquisa, buscou-se averiguar a percepção dessas professoras sobre o autismo e suas diversas faces.

No que concerne a percepção do autismo, foi apresentado as professoras a seguinte questão*: Como você compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?* Considerando que as mesmas realizam um trabalho pedagógico cotidianamente e devem promover um ambiente acolhedor e inclusivo para as crianças atípicas em sala de experiência. A primeira entrevistada PA respondeu que: “Crianças com espectro autista, eles... cada um tem a sua característica, cada um tem a sua forma de aprender, sua forma de fazer e o seu tempo”. Outrossim, a professora B e a professora C, afirmaram que:

> O autismo é uma forma diferente de perceber o mundo. A pessoa com autismo ela pode ter mais dificuldade pra se comunicar. Para entender suas emoções. É... algumas crianças são mais quietinhas, outras são mais agitadas. Mas cada um tem o seu jeito de aprender. E eu como educadora o meu papel é observar, acolher e adaptar estratégias que possam respeitar todas as diferenças que aparecerem (PB, 2025).

> Eu entendo o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a forma como a criança se comunica, interage e se comporta. Mas é importante lembrar que o autismo está dentro de um espectro, então cada criança é única, com suas próprias características, potencialidades e desafios. Já tive e atualmente tenho alunos com TEA na minha sala, e posso dizer que cada experiência é um aprendizado enorme pra mim, como educadora e como pessoa (PC, 2025).

A partir das afirmações das professoras, observa-se que as mesmas têm conhecimentos dos conceitos do que seja o TEA dentro da sua amplitude. A partir da cauterização das entrevistadas as mesmas possuem formação a nível de pós-graduação em áreas ligadas a educação inclusiva. Portanto, teoricamente as entrevistadas possuem conhecimento e preparo para lidar com essa população.

O modo de compreender a diversidade do espectro autista, vai muito além daquela imagem de uma criança isolada em seu próprio universo, “diferente” das outras crianças ou “agitada demais”. Esse olhar é limitante, pois “Entender e dominar o mundo singular dos indivíduos com autismo é ter oportunidade de participar de um milagre diário: a redescoberta do que há de mais humano em nós e neles” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Aprender sobre as características, os desafios e as potencialidades de uma criança atípica perpassam os muros do conhecimento técnico e científico, pois entender a individualidade de cada criança dentro do espectro, transcende o que há de mais genuíno e valioso na natureza humana e, dessa forma corrobora para um ambiente escolar que seja de fato inclusiva.

Nessa constante, foi questionado as professoras: *Como você entende o conceito de inclusão no contexto educacional?* Objetivando a construção de entendimento das entrevistadas sobre a educação inclusiva que tanto é falada na sociedade hodierna. Em que obtive como respostas, as seguintes afirmações:

> Olha há o conceito inclusão a qual eu trabalho é que cada criança necessita de uma forma diferente de ser entendida de ser acolhida de aprender então assim eu costumo muitas vezes perceber qual é a forma que aquela criança gosta de aprender, de estudar, de conhecer (PA, 2025).

> Pra mim, inclusão vai muito além de ter a criança dentro da sala. É sobre garantir que ela participe, se sinta pertencente, seja respeitada nas suas singularidades e receba o suporte necessário para aprender. É adaptar a rotina, a linguagem, as atividades, mas, acima de tudo, é acolher de verdade, fazer com que ela se sinta parte daquele espaço (PB, 2025).

> O conceito de inclusão no contexto escolar pra mim acontece quando todas as crianças tem as mesmas oportunidades de aprender, de

> participar e de se desenvolver no ambiente escolar. Não se trata de apenas colocar todos na mesma sala, mas de acolher as diferenças e valorizar cada criança como ela é (PC, 2025).

A inclusão escolar busca promover a diversidade e equidade, pois inclusão denota “o direito de ser igual, possui as mesmas oportunidades, ter um estudo de qualidade, ser digno e acima de tudo ser respeitado como ser humano” (Almeida, 2022, p.15). Nesse prisma, é dever da instituição escolar na perspectiva da Educação Inclusiva promover a inclusão e desenvolver uma educação respaldada no respeito às diferenças, compreendendo a diversidade como particularidade humana.

A partir dos relatos das professoras, observa-se que o conceito de inclusão educacional está alinhado com a perspectiva de inclusão defendido por estudos de diversos autores, como a autora Mantoan (2003), a qual defende que a Educação Inclusiva não é só inserir a criança com deficiência na sala de aula, mas é garantir a permanência dessa criança no ambiente educacional.

5.2 Os desafios encontrados pelas professoras na inclusão de crianças atípicas

O processo inclusivo de crianças com TEA nas escolas regulares é um tema de crescente relevância na educação contemporânea. Nessa perspectiva, é importante abordarmos os desafios que as professoras enfrentam cotidianamente nesse processo inclusivo. Sendo assim, foi apresentado as professoras a seguinte indagação: *Quais são os desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças com TEA na sua sala de aula?* Diante dessa questão as entrevistadas deram as seguintes respostas:

> São muitos desafios que a gente encontra dentro de uma sala de aula, que a gente quer ser inclusiva, mas quando a gente tá sozinha, é mais difícil ainda. Então, assim, muita criança, e muita criança pra gente lidar sozinha, pra gente conseguir atingir o que são exigidos pra gente, e de certa forma [...], Ah! Mas você tem uma monitora, mas ter só uma monitora não é a mesma coisa, porque é outra coisa, colocar *uma monitora* dentro de sala de aula, mas que não sabe como é que é lidar com a criança, é atípica, eu sinto que não tem avanço. Então, assim, é outro desafio. Seria muito melhor se eles colocassem pessoas que realmente têm uma especialização por trás, uma pessoa que vai conseguir trabalhar junto com a professora, como é que tal criança vai conseguir avançar se a pessoa que trabalha com a gente não sabe também como é que trabalha com uma criança atípica (PA, 2025).

> Um dos maiores desafios é conseguir conciliar a rotina da turma com as necessidades específicas da criança com TEA. Às vezes, falta apoio especializado constante, e isso acaba exigindo que a gente se desdobre pra adaptar as atividades, o ambiente e até a nossa forma de conduzir o grupo. Também é um desafio lidar com o preconceito ou

> a falta de informação por parte de algumas pessoas, o que mostra o quanto ainda precisamos evoluir em relação à inclusão (PB, 2025).
>
> Então é muito desafiador porque a gente tem que adaptar atividades, tem que saber lidar com as crises e a cada ano que passa, a cada criança a gente vai tendo uma noçãozinha e vai entendendo, a gente tem que tá a todo momento estudando, observando e tentando entender como é cada criança, porque cada criança ela é única (PC, 2025).

Observa-se que pelos relatos da Professora A e Professora B, um dos maiores desafios do processo inclusivo de crianças atípicas no ambiente escolar concerne na sensação de desenvolver o trabalho docente sozinha, da falta de formação da monitora, da falta de apoio especializado e do preconceito das pessoas em relação a diversidade do espectro. Não obstante, a Professora C apresenta como desafio a adaptação das atividades e ter que lidar com as crises provenientes das crianças com TEA. Ela também ressalta a importância de buscar uma formação contínua e permanente para compreender cada criança e suas individualidades.

No contexto educacional, principalmente no cenário da Educação Infantil, o processo inclusivo de crianças atípicas enfrenta diversos desafios, pois a falta de apoio adequado para os professores que atuam com crianças com TEA, dificulta um trabalho significativo no processo da inclusão, considerando que é necessário um olhar atento e estratégias que reconheçam as limitações e as potencialidades de cada criança, sem excluir as crianças típicas (Oliveira, 2020).

O aperfeiçoamento contínuo de mediadores, deve ser visto como um aspecto significativo na promoção da inclusão escolar, além de ser uma oportunidade para refletir e aprimorar sua prática de ensino. O profissional inclusivo precisa conhecer as dificuldades e as possibilidades de todo o alunado, proporcionando atividades conforme os níveis de desenvolvimento de cada criança, sem preconceitos e discriminações, em todas as etapas e modalidades de ensino (Mantoan, 2003).

O processo inclusivo na educação infantil de fato só acontece quando todas as pessoas da escola se comprometem com a causa do autismo, entendendo a individualidade e o desenvolvimento de uma criança atípica (Oliveira, 2020). Pois, a educação infantil, considerada a primeira etapa de ensino, visa desenvolver os aspectos cognitivo, físico e sociais nas crianças, assim como desenvolver o respeito e valorização das diferenças individuais (Brasil, 1996).

5.3 Estratégias utilizadas no processo inclusivo de crianças atípicas

A Educação Inclusiva propõe uma desconstrução e reestruturação nos paradigmas educacionais das escolas regulares, planejamentos, currículos e práticas pedagógicas escolares, afim de construir um ambiente inclusivo (Mantoan, 2003). Em virtude disso, Dantas e Silva, (2021) destacam que:

> O professor precisa entender que vai trabalhar com alunos reais e não ideais, e que esses, tendo ou não deficiência, irão desenvolver os processos de aprendizagem de acordo com o seu ritmo e a sua forma de entender os conhecimentos (Dantas; Silva, 2021, p.158).

Desse modo, é necessário refletir sobre a *práxis* pedagógica, sendo assim, foi apresentado as professoras a seguinte questão: *Quais são as estratégias e práticas pedagógicas adotadas que estão sendo utilizadas para favorecer a criança com TEA?*

> Eu sempre procuro uma forma de incluir a criança usando aquilo que ela mais gosta, né? Então, eu sempre trago um desenho, alguma brincadeira, algum jogo que eu sei que vai ser atrativo para aquela criança [...] então, eu sempre estou ali, principalmente se for uma criança que precisa de mais atenção para fazer alguma atividade, alguma coisa, eu costumo perguntar como é que ela gosta, o que você gosta de fazer, como é que você gostaria que fosse, sabe? Então, eu sempre tento trazer ali um pouquinho de cada um, né? Um pouco do que cada um gostaria de fazer para ela se sentir bem em querer participar daquela aula, certo? Então, é dessa forma que eu trabalho (PA, 2025).

> Uso bastante recursos visuais, músicas com gestos, atividades sensoriais e adapto tanto o tempo quanto a forma de realização das atividades. Gosto muito de trabalhar com histórias e dinâmicas que envolvem todos da turma, justamente pra estimular a participação da criança com TEA de maneira natural e respeitosa. Também organizo o ambiente pra ser o mais previsível e acolhedor possível. Uma que teve um impacto muito positivo foi uma contação de história com recursos sensoriais. Usei tecidos, sons, cheiros e elementos táteis pra envolver todos os sentidos da turma. Depois, propus uma dramatização bem livre, onde cada criança pôde participar à sua maneira, inclusive a criança com TEA. Foi lindo ver o quanto ela interagiu e se expressou naquele momento. Atividades assim mostram o quanto a inclusão é possível quando a gente acredita e planeja com carinho (PB, 2025).

Sobre a estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para garantir a inclusão das crianças com TEA, a Professora C comenta que:

> Eu busco trazer atividades que favoreçam a todos, atividades sensoriais, cognitivas, motoras que proporcionam o contato do que é ensinado, só que de maneira lúdica. Por exemplo, é [...] eu trabalhei recentemente a letrinha P. Aí eu pedi que eles reproduzissem a letrinha com a massinha de modelar. Aí de outra vez que trabalhei com a mesma letra pra reproduzir a letrinha com pecinhas de encaixe que eles utilizam pra brincar. Então cada assunto eu procuro trazer atividades lúdicas que proporciona o interesse da criança de aprender.

> Então eu adapto todas as atividades tudo certinho pra que eles possam aprender de uma forma divertida (PC, 2025).

Diante o exposto, observa-se nas falas das professoras, o cuidado com o planejamento e a busca por metodologias pedagógicas diversificadas para promover a inclusão das crianças atípicas, mesmo diante os desafios recorrentes ao processo inclusivo. A Professora A, relata que em vez se deter a somente atividades de folhas, busca aulas mais dinâmicas, com jogos e brincadeiras pedagógicas, especialmente considerando o contexto da educação infantil.

O lúdico é de irrefutável importância para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem da criança. Ensinar, aprender e brincar estão intrínsecos na Educação Infantil. A brincadeira como forma de aprendizagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo e um propulsor que desperta a curiosidade em aprender. Tais atividades proporcionam vivências e experiências de criar, recriar, interagir socialmente, explorar possibilidades e os sentidos das coisas.

Nessa constante, Dantas e Silva (2021) ressaltam que a Educação Infantil além de um ambiente adequado, faz se necessário refletir sobre a ação pedagógica docente. Ainda, de acordo com o pensamento das autoras, as atividades nessa etapa escolar devem ser diversificadas, dinâmicas e lúdicas. Propostas que promovam a autonomia das crianças e estimule o processo inclusivo dos alunos com deficiência, possibilitando o processo interativo e a aprendizagem de todas as crianças (Dantas; Silva, 2021).

Destarte, a inclusão na educação infantil tem como finalidade um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo, que possibilite o desenvolvimento integral das crianças típicas e atípicas. Além de promover o pleno desenvolvimento para a cidadania (Mariño, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo inclusivo de crianças com TEA na Educação Infantil é um tema relevante e complexo. No decorrer dessa pesquisa, foi possível observar que a educação inclusiva não se resume apenas à presença de crianças atípicas na sala de experiência, mas envolve adaptações pedagógicas, sociais e emocionais que favorecem o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

Os resultados da pesquisa no que concerne aos desafios na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, destacam a urgência de um investimento contínuo em capacitação e sensibilização por parte de profissionais da educação que atuam diariamente com essas crianças em sala de aula. Além disso, a pesquisa apontou que a sensação de estar sozinha, a falta de suporte especializado e a ausência de uma rede apoio efetiva no ambiente escolar são desafios a serem superados.

Contudo, para além dos desafios, este estudo identificou diversas possibilidades de estratégias e práticas pedagógicas que estimulam um ambiente de aprendizado colaborativo e a construção de relações sociais saudáveis entre todas as crianças na sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças. Sendo imprescindível esse olhar que reconheça o potencial de cada criança.

Ao promover o processo inclusivo de crianças atípicas desde a Educação Infantil, enriquecemos o ambiente escolar, permitindo que todas a crianças aprendam a conviver com a diversidade, a empatia e o respeito ao próximo. Esta pesquisa reforça a importância de um compromisso coletivo para que a inclusão seja uma realidade vivenciada nas salas de aulas.

Sendo assim, foi possível constatar que os objetivos propostos por esta pesquisa foram integralmente alcançados. Este estudo possibilitou analisar o conhecimento que as docentes possuem a respeito do TEA, da inclusão e dos desafios e práticas pedagógicas inerentes ao processo inclusivo de crianças atípicas na Educação Infantil.

Neste sentido, a presente pesquisa não se encerra em si mesmo, mas projeta-se como um ponto de partida, um convite à continuidade das reflexões e ações no âmbito educacional. As descobertas e as inquietações apresentadas nesse estudo abrem um vasto campo para novas pesquisas e serve de subsídio para o

desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a construção de uma educação infantil verdadeiramente acolhedora e equitativa para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Flávio. **TEA:** Os desafios da inclusão. Guarujá – SP: Científica digital, 2022.

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

ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus Vinicius. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 27-39, dez. 2019.

BARROS, Erica da Costa; SILVA, Janie Garcia da**. ABC da Educação Especial na Educação Infantil**. Formiga – MG: Editora MultiAtual, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 19 de out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.764.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: dia mês ano.

BRUNO, Marilda. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão : introdução. [4. Ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda. A construção da Escola Inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. In: **Ensaios pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CALDAS, Iandra; SAMPAIO, Maria. **Memórias de formação e desenvolvimento profissional docente:** o professor como sujeito na e da história. Formação e prática docente: múltiplas abordagens. Mossoró, RN: EDUENR, 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago; LIMA, Adrielle Martins. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **Revista Científica UBM**, Barra Mansa – RJ, v. 22, n. 42, 2020.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Infantil e Inclusão Escolar: diálogos para o desenvolvimento das crianças com deficiência. In: SILVA, Luiza Guacira dos Santos (org.). **Educação Inclusiva:** diálogos entre teoria e prática. Natal – RN: Edufrn, 2021. Cap. 2. P. 150-181.

DENARI, Fátima; SIGOLO, Silvia. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, Rosimar; MARTINS, Sandra; GIROLO, Claudia. **Educação Inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. Cap. 1. p. 15- 31.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia SP**, v. 31, p. 1-10, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista:** Pensando através do Espectro. 1° ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos dos. AUTISMO: Propostas de Intervenção. **Revista Transformar,** p. 203-220, 2016.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 183-209.

MARQUES, Agílio Tomaz *et al*. Avaliação do Cenário Contemporâneo da População Infantil Diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MARQUES, Agílio Tomaz; LUCENA, Brunno Alves de; ARAUJO, João Marcos Batista Gomes de;

MASCARENHAS, Yraguacyara Santos (org.). **Autismo e Inclusão**: enfoque multidisciplinar. Boa Vista, RR: Editora Iole, 2022. p. 15-31.
MARIÑO, Maria Elena Mangiolardo. **Práticas da Educação Inclusiva para crianças de três a cinco anos com Transtorno do Espectro**. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n, 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de. **A inclusão Escolar e a Prática Pedagógica no Trabalho com Crianças com Transtorno do Espectro Autista:** Desafios e Possibilidades na atuação de Profissionais da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROCHA, Bruna Eduarda; FAVERO, Suelen; SOUZA, Wylana Cristina Alves De. Caminhos e desafios da inclusão na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 11, p. 179-194, 2021.

RODRIGUES, Luzia Lima. **Educação inclusiva e a formação continuada de professores:** aprendizados nacionais e internacionais. São Paulo: Instituto Alana, 2024.

RUSSO. Fabiele. **Manual sobre o autismo.** In: Neuro Conecta. Jul, 2019. p 1-26.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Scielo Preprints**, p. 1-20, 22 jul. 2022.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23° ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. **Mundo singular:** entenda o autismo. Editora Fontanar, 2012.
SOARES, Rosangela Teles Carminati. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2022.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasilia Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Pesquisador(a) responsável: Monielly Leite Feitosa

Professor(a) orientador(a) do Estudo: Drª Nozângela Maria Rolim Dantas

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo Percepções Docentes sobre a Inclusão de Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, que tem como coordenadora responsável Monielly Leite Feitosa e está vinculado a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras-PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: Analisar as percepções dos professores acerca dos desafios e possibilidades no processo inclusivo de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola pública de Cajazeiras-PB, e, como objetivos específicos: descrever a percepção docente acerca do Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Educacional; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para a inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil; averiguar as estratégias e práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para favorecer a inclusão de crianças com TEA. Essa pesquisa se faz necessária pois, abordar acerca do processo inclusivo na primeira infância contribui tanto com a inclusão de crianças neurodivergentes nos diferentes âmbitos sociais, como enriquece a comunidade ao promover a diversidade e empatia entre as crianças.

A participação na entrevista semiestruturada não representará qualquer risco de ordem psicológica ou física para você. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá buscar o direito de ser indenizado.

Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é um colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Monielly Leite Feitosa, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Monielly Leite Feitosa
Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP)
Endereço Pessoal: Rua Padre Anselmo, 184 - Centro
Telefone: (83) 993541678
E-mail: moniellyfeitosa.1@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.
E-mail: cepcfpufcgcz@gmail.com

Telefone: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

_____	_____
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal	Nome e assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: Professora

DADOS DA PROFESSORA

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Graduação: Sim ( ) Não ( )

Qual:

Especialização:

Tempo de atuação como docente:

Sempre trabalhou na Escola Pública: ( ) Sim ( ) Não

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você compreende o Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Você tem algum aluno com TEA matriculado em sua sala de experiência?

2. Como você entende o conceito de inclusão no contexto educacional?

3. Quais são os desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças com TEA na sua sala de experiência?

4. Quais são as estratégias e práticas pedagógicas adotadas que estão sendo utilizadas para favorecer a criança com TEA?

5. Você poderia compartilhar alguma atividade ou dinâmica que você utilizou em sala de experiência para favorecer a inclusão de crianças atípicas?