

**INFÂNCIAS NEURODIVERGENTES E ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**NEURODIVERGENT CHILDHOODS AND INCLUSIVE SCHOOLING: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES FOR WELCOMING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-129>

Ana Tereza de Sousa Monaro Inácio

Pedagoga - IESCFAC
Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia – IPEMIG
Brasília - DF
E-mail: anamonaro@gmail.com

Ana Carolina de Oliveira Faria

Pedagogia - Universidade Paulista
Educação Especial - Centro Universitário Cidade Verde
Psicopedagogia - Centro Universitário Claretiano
São José dos Campos - SP
E-mail: ana.carolinafaria1210@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3591-3570>

Mariza dos Anjos Lacerda

Mestra em Linguística
UESB
Vitória da Conquista - Bahia
E-mail: anjos.mariza@bol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7390-753>

Flávia Mariama Gonçalves França

Formação Pedagógica em Matemática e em Educação Especial
IPEMIG
Belo Horizonte - Minas Gerais
E-mail: mariamafalvia@gmail.com

Francisco Gustavo Severino de Sousa

Pedagogia, Geografia, Letras, Matemática. cursando Serviço Social
Universidade de Franca, Centro Universitário UniFatecie, Universidade Castelo Branco, Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança. Centro Universitário UniFatecie
Aracati – CE
E-mail: Profgugalobo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9878-6167>

Maico Danúbio Duarte Abreu

Licenciatura em Física e Matemática

Escola Técnica Everardo Passos

Pelotas – RS

E-mail: maicodanubio@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8654-8493>

Resumo

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil representa um desafio para as instituições escolares, especialmente diante da necessidade de reconhecer diferentes formas de comunicação, interação, aprendizagem e participação nas experiências da infância. Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso dessas crianças ao ensino regular, o acolhimento efetivo exige condições pedagógicas, relacionais e institucionais que ultrapassem a garantia da matrícula. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios e possibilidades para o acolhimento de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas inclusivas, a formação docente, a organização dos ambientes educativos e a participação das famílias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, fundamentada em produções científicas e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, ao desenvolvimento infantil e à neurodiversidade. A análise da literatura aponta que a construção de ambientes acolhedores depende da valorização das singularidades infantis, da utilização de estratégias de comunicação acessíveis, da flexibilização das propostas pedagógicas e do respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento. Destaca-se também a importância das brincadeiras, das interações e da organização de rotinas que ofereçam previsibilidade sem restringir as possibilidades de exploração e participação das crianças. Entre os desafios identificados, encontram-se a insuficiência de formação específica, a presença de barreiras atitudinais, a escassez de recursos pedagógicos e as dificuldades de articulação entre escola, família e serviços de apoio. Conclui-se que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige compromisso coletivo, planejamento sensível às diferenças e práticas que reconheçam cada criança como sujeito de direitos, assegurando oportunidades de convivência, aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Acolhimento escolar; Desenvolvimento infantil; Neurodiversidade.

Abstract

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education presents challenges for educational institutions, particularly regarding the need to recognize different forms of communication, interaction, learning, and participation in childhood experiences. Although legal advances have expanded access to mainstream education, effective inclusion requires pedagogical, relational, and

institutional conditions that go beyond enrollment. This study aims to analyze the main challenges and possibilities for welcoming children with ASD in early childhood education, considering inclusive teaching practices, teacher training, the organization of educational environments, and family participation. This is a bibliographic and documentary study with a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on scientific publications and regulatory documents addressing inclusive education, child development, and neurodiversity. The literature indicates that welcoming environments depend on recognizing children's individual characteristics, adopting accessible communication strategies, adapting pedagogical activities, and respecting different developmental rhythms. The importance of play, social interactions, and predictable routines that do not restrict children's opportunities for exploration and participation is also emphasized. The main challenges include insufficient specialized training, attitudinal barriers, limited pedagogical resources, and difficulties in coordination among schools, families, and support services. It is concluded that the inclusion of children with ASD in early childhood education requires collective commitment, educational planning that is responsive to individual differences, and practices that recognize every child as a rights-bearing individual, ensuring opportunities for social interaction, learning, expression, and holistic development.

Keywords: Child development; Neurodiversity; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da formação humana, marcada pela construção de vínculos afetivos, pela descoberta do ambiente e pelo desenvolvimento de diferentes formas de comunicação, expressão e convivência. É nesse período que as crianças ampliam suas experiências sociais, estabelecem relações com outras pessoas e constroem conhecimentos por meio das brincadeiras e das interações. Entretanto, nem todas vivenciam esses processos da mesma maneira, o que exige das instituições educativas sensibilidade para reconhecer as singularidades infantis e organizar práticas que respeitem diferentes formas de desenvolvimento. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios que envolvem não apenas o acesso à escola, mas principalmente as condições oferecidas para sua participação nas experiências educativas.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, acompanhadas de padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Suas manifestações são heterogêneas, podendo envolver diferentes necessidades de apoio, formas de expressão, sensibilidades sensoriais e características de aprendizagem. Essa diversidade torna inadequada a utilização de estratégias pedagógicas padronizadas, pois crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades, interesses e potencialidades bastante distintos.

A compreensão do autismo também tem passado por transformações importantes. Durante muito tempo, as discussões concentraram-se predominantemente nas dificuldades individuais, frequentemente desconsiderando as barreiras sociais e institucionais que interferem na participação das pessoas autistas. Pellicano e den Houting (2022) discutem a contribuição do paradigma da neurodiversidade para ampliar essa perspectiva, destacando a importância de reconhecer diferentes formas de funcionamento neurológico e de considerar as experiências das próprias pessoas autistas na produção do conhecimento. Essa abordagem não elimina a necessidade de apoios especializados, mas contribui para questionar interpretações que reduzem o indivíduo às características de seu diagnóstico.

No ambiente escolar, essa reflexão assume particular importância porque o acolhimento de crianças com TEA não pode ser confundido com a exigência de que todas apresentem comportamentos semelhantes aos considerados típicos. A criança que se comunica de maneira não oral, necessita de maior previsibilidade na rotina ou demonstra sensibilidade intensa a determinados estímulos não deve ser compreendida apenas a partir das dificuldades que manifesta. Suas formas de interação e expressão precisam ser reconhecidas como elementos relevantes para o planejamento das experiências pedagógicas.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige mudanças na organização e nas práticas educativas, superando a ideia de que cabe exclusivamente ao estudante adaptar-se às condições previamente estabelecidas. A autora diferencia a inclusão da simples integração, ressaltando que a presença de estudantes com deficiência na escola comum não garante, por si só, a superação das práticas excludentes. Essa compreensão permite reconhecer que acolher uma criança com TEA envolve rever rotinas, estratégias de comunicação, relações interpessoais e expectativas de aprendizagem.

Na Educação Infantil, tais mudanças precisam considerar as características próprias dessa etapa. Diferentemente de uma organização centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve valorizar experiências que envolvam brincadeiras, movimentos, exploração, imaginação e convivência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009).

Para crianças com TEA, a participação nessas experiências pode exigir estratégias específicas de mediação, recursos de comunicação acessível e adaptações na organização dos espaços. Algumas crianças podem necessitar de apoio para compreender determinadas situações sociais, enquanto outras podem apresentar dificuldades diante de mudanças inesperadas na rotina ou de ambientes com estímulos sensoriais intensos. Entretanto, essas necessidades não justificam seu afastamento das atividades coletivas. Ao contrário, devem orientar a criação de condições que favoreçam a participação de maneira significativa e respeitosa.

A importância das relações sociais no desenvolvimento infantil encontra fundamentos nas contribuições de Vygotsky (2007), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento estão profundamente relacionados às interações estabelecidas com outras pessoas e à mediação cultural. Essa perspectiva contribui para compreender que as experiências compartilhadas no ambiente educativo oferecem oportunidades de desenvolvimento, desde que sejam organizadas de maneira acessível e considerem as necessidades das crianças.

Nesse sentido, o brincar ocupa uma posição central no acolhimento de crianças autistas. As brincadeiras permitem explorar objetos, estabelecer relações, experimentar possibilidades de comunicação e participar da cultura infantil. Contudo, a participação nas atividades lúdicas não ocorre necessariamente da mesma forma para todas as crianças. Algumas podem preferir determinadas brincadeiras, apresentar interesses intensos ou necessitar de mediação para compartilhar materiais e espaços. O papel da instituição não consiste em impor um único padrão de brincar, mas em ampliar as oportunidades de participação, respeitando as formas individuais de exploração e expressão.

A construção de ambientes acolhedores também envolve a organização das rotinas e dos espaços educativos. Recursos visuais, antecipação de atividades, disponibilização de ambientes acessíveis e atenção às necessidades sensoriais podem contribuir para reduzir situações de desconforto e favorecer a segurança emocional. Entretanto, essas estratégias precisam ser utilizadas de maneira flexível, considerando que a previsibilidade não deve impedir a criança de explorar novas experiências e desenvolver progressivamente sua autonomia.

Outro aspecto relevante refere-se às relações entre as crianças. O acolhimento não se restringe à interação entre professor e estudante, pois o pertencimento escolar também se constrói nas experiências compartilhadas com os colegas. Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um processo de ampliação da participação e redução das barreiras à aprendizagem, envolvendo mudanças nas culturas, políticas e práticas escolares. Essa perspectiva reforça a necessidade de promover ambientes nos quais todas as crianças possam estabelecer vínculos, participar de atividades coletivas e ser reconhecidas como integrantes do grupo.

Apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para transformar esses princípios em práticas cotidianas. Entre os obstáculos, destacam-se a formação insuficiente de profissionais, a ausência de recursos pedagógicos acessíveis, as dificuldades de planejamento colaborativo e a persistência de concepções que associam o diagnóstico de autismo à incapacidade de aprender ou participar. Essas barreiras podem produzir experiências de isolamento mesmo quando a criança frequenta regularmente a instituição.

A formação docente constitui, portanto, uma dimensão importante desse debate. O professor da Educação Infantil precisa compreender que a heterogeneidade faz parte da constituição dos grupos e que o

planejamento deve considerar diferentes possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem. Entretanto, não é adequado atribuir exclusivamente ao docente a responsabilidade pela inclusão. A organização de práticas acolhedoras depende também da gestão escolar, da disponibilidade de recursos, da atuação colaborativa dos profissionais e das condições oferecidas pelos sistemas de ensino.

No campo legal, o Brasil apresenta instrumentos que reconhecem o direito das pessoas com TEA à educação. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu que a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito a um sistema educacional inclusivo, com condições de acessibilidade, participação e aprendizagem (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

Embora esses dispositivos representem conquistas relevantes, sua efetivação depende da organização concreta das instituições educativas. A matrícula constitui apenas uma das dimensões do direito à educação. Para que esse direito seja assegurado, é necessário que a criança tenha oportunidades de participar das brincadeiras, construir relações, desenvolver habilidades e expressar suas necessidades, contando com os apoios necessários para sua permanência e aprendizagem.

A participação da família também possui importância nesse processo. O diálogo entre responsáveis e profissionais da educação pode contribuir para compreender interesses, formas de comunicação, necessidades de apoio e situações que provocam desconforto na criança. Entretanto, essa relação deve ser construída a partir da colaboração e do respeito mútuo, evitando responsabilizar exclusivamente a família pelas dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Da mesma forma, a articulação com profissionais de outras áreas pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de apoio, desde que as intervenções respeitem a finalidade educativa da instituição. A escola não deve ser transformada em um espaço exclusivamente terapêutico, pois sua responsabilidade envolve assegurar experiências de aprendizagem, convivência, brincadeira e desenvolvimento integral. O trabalho interdisciplinar torna-se mais significativo quando fortalece essas experiências, em vez de substituí-las.

Diante desse cenário, a presente pesquisa delimita-se à análise dos desafios e das possibilidades para o acolhimento de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas, as relações interpessoais, a organização dos ambientes, a formação docente e a participação das famílias. O estudo concentra-se nas condições que favorecem a construção de experiências escolares inclusivas, sem pretender estabelecer procedimentos únicos para todas as crianças autistas.

A partir dessa delimitação, estabelece-se a seguinte questão de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil no acolhimento de crianças com Transtorno do

Espectro Autista e de que maneira as práticas pedagógicas, a formação docente e a organização dos ambientes educativos podem contribuir para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios e as possibilidades para o acolhimento de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando a construção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades do desenvolvimento infantil e favoreçam a participação nas experiências educativas.

Como objetivos específicos, busca-se compreender as particularidades do acolhimento de crianças autistas no contexto da Educação Infantil; identificar barreiras pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais que dificultam sua participação; discutir a importância das brincadeiras, das interações e da organização das rotinas; analisar as contribuições da formação docente e do trabalho colaborativo; e refletir sobre a participação das famílias na construção de ambientes escolares acolhedores.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de aprofundar as discussões sobre a inclusão desde os primeiros anos da escolarização. A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado de convivência e desenvolvimento, no qual experiências de acolhimento ou exclusão podem influenciar a construção dos vínculos e a relação da criança com o ambiente escolar. Investigar essas experiências permite compreender que a inclusão não deve ser avaliada exclusivamente pela presença física, mas também pelas oportunidades oferecidas para brincar, comunicar-se, aprender e participar.

A relevância científica da pesquisa está relacionada à articulação entre os estudos sobre neurodiversidade, os fundamentos da educação inclusiva e as particularidades da primeira infância. Ao considerar essas dimensões conjuntamente, torna-se possível discutir práticas que reconheçam as necessidades de apoio sem reduzir as crianças às características de seu diagnóstico.

Do ponto de vista educacional e social, o estudo também se justifica pela importância de contribuir para a reflexão de professores, gestores e demais profissionais envolvidos no atendimento às crianças autistas. A construção de ambientes acolhedores exige conhecimento, planejamento e disponibilidade para rever práticas que, mesmo sem intenção discriminatória, podem restringir a participação infantil.

Assim, compreender as infâncias neurodivergentes significa reconhecer que não existe uma única maneira de viver a infância, comunicar-se ou aprender. A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil precisa partir desse reconhecimento, assegurando que suas singularidades sejam consideradas na organização das experiências pedagógicas. Mais do que garantir um lugar na instituição, acolher significa criar condições para que cada criança participe da vida escolar, estabeleça vínculos e encontre oportunidades de desenvolver suas potencialidades.

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-exploratória. A investigação busca compreender os desafios e as possibilidades para o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas inclusivas, a formação docente, a organização dos ambientes educativos e a participação das famílias. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite analisar conhecimentos previamente produzidos, enquanto Minayo (2014) destaca a importância da abordagem qualitativa para compreender fenômenos sociais, relações e experiências que não podem ser reduzidos a dados numéricos.

2.2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

O levantamento bibliográfico foi delineado a partir de publicações científicas relacionadas ao autismo, à neurodiversidade, à Educação Infantil e à inclusão escolar. Foram definidas como fontes de consulta a SciELO, o Portal de Periódicos CAPES e o Google Acadêmico, utilizando descritores como “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil”, “acolhimento escolar”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “neurodiversidade” e “formação docente”.

A pesquisa documental contempla a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, além de outros documentos oficiais pertinentes à garantia dos direitos educacionais das crianças autistas.

2.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E AMOSTRA

Foram estabelecidos como critérios de inclusão artigos científicos, livros acadêmicos e documentos normativos com autoria identificada, procedência verificável e relação direta com os objetivos da pesquisa. Foram considerados prioritários os materiais que discutem práticas de acolhimento, barreiras à participação, desenvolvimento infantil, formação de professores e relações entre escola e família.

Como critérios de exclusão, consideram-se publicações duplicadas, materiais sem fundamentação científica e estudos que não apresentem contribuição significativa para a temática investigada. A amostra corresponde ao conjunto de fontes selecionadas por sua relevância teórica e documental, sem definição prévia de quantidade de publicações. Por se tratar de uma revisão bibliográfica e documental, não há participação direta de crianças, familiares ou profissionais da educação.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para organizar as informações, propõe-se a utilização de uma matriz de análise contendo autoria, ano de publicação, objetivos, principais contribuições, desafios identificados e estratégias de acolhimento apresentadas na literatura.

A interpretação do material será orientada pela análise temática, com fundamento nos procedimentos de categorização discutidos por Bardin (2016). A discussão será estruturada em quatro eixos: acolhimento e pertencimento escolar; barreiras à inclusão de crianças com TEA; práticas pedagógicas e organização dos ambientes; e formação docente e participação das famílias.

As contribuições de Mantoan (2003), Booth e Ainscow (2011) e Pellicano e den Houting (2022) servirão de referência para discutir a inclusão como um processo que exige reconhecimento das singularidades, redução de barreiras e ampliação das oportunidades de participação.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS E LIMITAÇÕES

Por utilizar exclusivamente fontes bibliográficas e documentos públicos, a pesquisa não envolve coleta direta de dados pessoais ou intervenção com participantes. O estudo respeita os princípios de integridade acadêmica, com identificação das fontes e reconhecimento das contribuições dos autores consultados.

Entre suas limitações, destaca-se a ausência de investigação de campo, o que impede observar diretamente as experiências de crianças autistas e profissionais da Educação Infantil. Ainda assim, a análise da literatura permite discutir fundamentos e possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, acolhedoras e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil permite identificar que o acolhimento escolar envolve aspectos que ultrapassam a matrícula e a presença nas atividades. As discussões teóricas apontam a importância das relações afetivas, das práticas pedagógicas acessíveis, da organização dos ambientes e da colaboração entre profissionais e famílias. Também evidenciam que as dificuldades de inclusão não decorrem exclusivamente das características das crianças, mas das barreiras presentes no cotidiano institucional.

3.1 ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O acolhimento constitui uma dimensão essencial da Educação Infantil, especialmente por se tratar de uma etapa marcada pela construção de vínculos, pela ampliação das experiências sociais e pelo

desenvolvimento da comunicação. Para crianças com TEA, esse processo pode envolver necessidades específicas de apoio, considerando diferentes formas de interação, expressão e participação.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar exige mudanças na organização das instituições e nas práticas pedagógicas, superando a expectativa de que todos os estudantes se adaptem a um mesmo modelo de ensino. Essa compreensão permite reconhecer que acolher uma criança autista não significa apenas garantir sua presença no grupo, mas oferecer condições para que participe das experiências educativas de maneira significativa.

A perspectiva da neurodiversidade também contribui para ampliar essa discussão. Pellicano e den Houting (2022) destacam a importância de reconhecer diferentes formas de funcionamento neurológico e de considerar as experiências das pessoas autistas na produção de conhecimentos e na organização dos apoios. No contexto da Educação Infantil, esse entendimento reforça a necessidade de respeitar as singularidades das crianças, evitando práticas que busquem exclusivamente adequar seus comportamentos a padrões previamente estabelecidos.

O pertencimento escolar se fortalece quando a criança encontra oportunidades de brincar, estabelecer vínculos e participar das atividades coletivas, sem que suas diferenças sejam interpretadas como impedimentos à convivência.

3.2 BARREIRAS À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

As barreiras à inclusão podem assumir diferentes manifestações no cotidiano da Educação Infantil. Entre elas, destacam-se dificuldades de comunicação, ambientes com estímulos sensoriais excessivos, ausência de recursos acessíveis, rigidez nas propostas pedagógicas e atitudes que limitam a participação das crianças autistas.

Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como um processo de identificação e redução das barreiras à aprendizagem e à participação. Essa perspectiva contribui para deslocar a atenção das características individuais da criança para as condições oferecidas pela instituição.

Uma rotina pouco previsível, por exemplo, pode gerar desconforto para determinadas crianças, enquanto atividades organizadas exclusivamente por instruções orais podem dificultar a participação daquelas que necessitam de recursos visuais ou formas alternativas de comunicação. Essas situações demonstram que pequenas modificações no planejamento e na organização dos espaços podem ampliar as possibilidades de envolvimento nas experiências educativas.

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a necessidade de eliminar barreiras que comprometam a participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições (Brasil, 2015). No ambiente escolar, esse princípio exige atenção às condições de acessibilidade e às relações estabelecidas entre crianças, professores e demais profissionais.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES

A literatura discutida aponta que as brincadeiras, as interações e a organização intencional dos ambientes constituem elementos importantes para o acolhimento de crianças com TEA. Na Educação Infantil, as experiências pedagógicas devem favorecer a exploração, a imaginação, a convivência e diferentes formas de expressão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico (Brasil, 2009). Dessa maneira, a inclusão precisa ocorrer nas experiências próprias da infância, evitando que a criança autista seja constantemente afastada das atividades coletivas para realizar tarefas isoladas.

A utilização de recursos visuais, a antecipação de mudanças na rotina, a diversificação de materiais e a atenção às necessidades sensoriais podem contribuir para a construção de ambientes mais acessíveis. Entretanto, essas estratégias não devem ser aplicadas de maneira uniforme, pois crianças autistas apresentam características e necessidades distintas.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento infantil. Essa contribuição permite compreender que a participação nas experiências coletivas pode favorecer a aprendizagem, desde que sejam oferecidos apoios adequados às necessidades de cada criança.

Tabela 1 – Desafios e possibilidades para o acolhimento de crianças com TEA na Educação Infantil

Dimensão	Desafios identificados	Possibilidades de acolhimento
Comunicação	Dificuldades de compreensão e expressão em determinadas situações	Recursos visuais e comunicação acessível
Ambiente sensorial	Desconforto diante de sons, iluminação ou outros estímulos	Organização de espaços e ajustes sensoriais individualizados
Brincadeiras e interações	Barreiras à participação nas atividades coletivas	Mediação pedagógica e diversificação das experiências lúdicas
Rotina escolar	Dificuldades diante de mudanças inesperadas	Antecipação de atividades e organização flexível da rotina
Formação docente	Insegurança e dificuldades no planejamento inclusivo	Formação continuada e trabalho colaborativo
Relação escola-família	Comunicação insuficiente e descontinuidade dos apoios	Diálogo permanente e planejamento compartilhado

Fonte: Elaborado com base em Mantoan (2003), Booth e Ainscow (2011), Brasil (2009; 2015) e Pellicano e den Houting (2022).

A tabela evidencia que o acolhimento depende de medidas articuladas e ajustadas às necessidades individuais. Não existe uma única estratégia capaz de atender a todas as crianças autistas, sendo necessário observar suas formas de participação e revisar continuamente as práticas adotadas.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A formação docente representa um aspecto importante para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as características do TEA e as possibilidades de acessibilidade pedagógica pode contribuir para que os professores organizem experiências mais adequadas às necessidades das crianças.

Entretanto, a inclusão não deve depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. Booth e Ainscow (2011) destacam que o desenvolvimento de instituições inclusivas envolve mudanças nas culturas, políticas e práticas escolares, exigindo compromisso coletivo e acompanhamento contínuo.

A participação das famílias também contribui para o acolhimento, especialmente porque permite compartilhar informações sobre interesses, formas de comunicação, necessidades de apoio e situações que provocam desconforto. Esse diálogo pode favorecer a continuidade das estratégias e ampliar a compreensão das experiências vivenciadas pelas crianças.

Ao mesmo tempo, é necessário preservar a responsabilidade pedagógica da instituição, evitando transferir às famílias a obrigação de solucionar dificuldades que dependem de recursos, planejamento e organização escolar.

De maneira geral, a literatura indica que o acolhimento de crianças com TEA na Educação Infantil exige reconhecer a diversidade das infâncias e construir ambientes nos quais as diferenças não representem obstáculos à participação. A inclusão se fortalece quando as práticas pedagógicas, as relações afetivas e a organização institucional asseguram oportunidades reais de brincar, conviver, comunicar-se e aprender, respeitando as singularidades de cada criança.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas inclusivas, a formação docente, a organização dos ambientes educativos e a participação das famílias. A discussão desenvolvida permitiu compreender que a inclusão não se limita à garantia de matrícula, mas depende de condições que favoreçam a construção de vínculos, a participação nas experiências escolares e o desenvolvimento integral das crianças.

Os principais resultados da análise bibliográfica evidenciaram que as barreiras ao acolhimento podem estar relacionadas às dificuldades de comunicação, à inadequação dos ambientes, à ausência de recursos acessíveis e à persistência de práticas pedagógicas pouco sensíveis às diferenças individuais. Essas condições podem restringir a participação das crianças autistas, mesmo quando estão regularmente inseridas nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa também destacou a importância das brincadeiras, das interações e da organização de rotinas flexíveis e acessíveis. O uso de recursos visuais, a atenção às necessidades sensoriais e a diversificação das propostas pedagógicas apresentam possibilidades relevantes para ampliar a participação infantil. Entretanto, essas estratégias precisam considerar as particularidades de cada criança, evitando intervenções padronizadas que desconsiderem seus interesses, formas de expressão e necessidades de apoio.

Outro aspecto identificado refere-se à formação docente e à responsabilidade compartilhada pela inclusão. Embora o conhecimento dos professores seja fundamental para a organização de práticas acolhedoras, sua atuação precisa ser acompanhada de apoio institucional, planejamento coletivo e condições adequadas de trabalho. Da mesma forma, a aproximação entre escola e família pode contribuir para a compreensão das necessidades das crianças e para a continuidade das estratégias de apoio, desde que seja estabelecida uma relação de diálogo e colaboração.

A principal contribuição deste estudo consiste em reforçar a compreensão de que o acolhimento de crianças com TEA deve ser construído a partir do reconhecimento das diferentes formas de viver a infância. Ao relacionar os fundamentos da educação inclusiva às particularidades da Educação Infantil, a pesquisa destaca a necessidade de práticas que valorizem a comunicação, o brincar, a convivência e o respeito às singularidades, sem reduzir a criança às características de seu diagnóstico.

Como possibilidade para pesquisas futuras, sugere-se a realização de investigações de campo que acompanhem experiências de acolhimento em instituições de Educação Infantil, considerando as percepções de professores, famílias e, por meio de procedimentos adequados à faixa etária, das próprias crianças. Também são relevantes estudos sobre formação docente, acessibilidade sensorial, comunicação alternativa e estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de crianças autistas em diferentes contextos escolares.

Conclui-se que a construção de uma Educação Infantil inclusiva exige mais do que adaptações pontuais ou medidas direcionadas exclusivamente às crianças com TEA. É necessário desenvolver uma cultura institucional comprometida com o acolhimento, a equidade e a valorização das diferenças. Quando a escola reconhece cada criança como sujeito de direitos e organiza condições para que participe das brincadeiras, estabeleça vínculos e desenvolva suas potencialidades, a inclusão deixa de representar apenas um princípio legal e passa a integrar as experiências concretas da infância.

REFERÊNCIAS

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

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

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

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

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, New York, v. 2, p. 217-250, 1943.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PELICANO, Elizabeth; DEN HOUTING, Jacqueline. Annual Research Review: shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Paris: UNESCO, 1994.

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

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>.