

**O AMBIENTE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE INCLUSION OF CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN CHILDHOOD EDUCATION*

*EL ENTORNO ESCOLAR Y LA INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

Taysa Francielli Fonseca Afonso:

Graduada em Gestão Pública. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
E-mail: taysafrancielli@hotmail.com | Orcid.org/0009-0008-8411-2443

Flaviani Souto Bolzan Medeiros:

Doutora em Administração. Professora Adjunta nos Cursos de Gestão Pública,
Administração Pública (EaD) e no Mestrado Profissional em Administração
Pública (Rede PROFIAP). Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
E-mail: flavianimedeiros@unipampa.edu.br | Orcid.org/0000-0002-7693-6919

RESUMO:

Com a disseminação de informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é possível perceber um aumento significativo nos diagnósticos e na inclusão de alunos na educação infantil, o que gera muitos questionamentos e inseguranças nos profissionais da educação quanto a sua efetivação. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo verificar o ambiente escolar e a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. Para isso, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, utilizando-se de um estudo de campo como procedimento de coleta dos dados. Os resultados revelam que a inclusão não está sendo efetiva, visto que os profissionais não possuem formação ou capacitação suficiente para o atendimento das crianças com autismo na educação infantil. Entre outros aspectos, as demandas enfrentadas por esses profissionais abrangem além de desafios emocionais, a necessidade de adotar práticas pedagógicas adaptativas que assegurem a inclusão eficaz dos estudantes com TEA. A partir do estudo realizado, observa-se que, para aprimorar esse processo inclusivo, é crucial investir em estratégias como a capacitação contínua dos professores, o engajamento dos pais e o fortalecimento dos laços entre professor e aluno, bem como entre professor e família.

PALAVRAS CHAVE: Transtorno do Espectro Autista, Inclusão, Educação Infantil.

ABSTRACT:

With the dissemination of information about Autism Spectrum Disorder (ASD), it is possible to notice a significant increase in diagnoses and inclusion of students in early childhood education, which generates many questions and insecurities among education professionals regarding its effectiveness. Given the above, this article aims to verify the school environment and the inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education. To this end, a qualitative research was adopted, with a descriptive approach, using a field study as a data collection procedure. The results reveal that inclusion is not being effective, since professionals do not have sufficient training or qualifications to serve children with autism in early childhood education. Among other aspects, the demands faced by these professionals include, in addition to emotional challenges, the need to adopt adaptive pedagogical practices that ensure the effective inclusion of students with ASD. Based on the study carried out, it is observed that, to improve this inclusive process, it is crucial to invest in strategies such as continuous teacher training, parental engagement and strengthening ties between teacher and student, as well as between teacher and family.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Childhood Education.

RESUMEN:

Con la difusión de información sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), es posible notar un aumento significativo en los diagnósticos e inclusión de estudiantes en la educación infantil, lo que genera muchos cuestionamientos e inseguridades entre los profesionales de la educación respecto a su implementación. Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo tiene como objetivo verificar el clima escolar y la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en la educación infantil. Para ello, se adoptó una investigación cualitativa, con enfoque descriptivo, utilizando como procedimiento de recolección de datos el estudio de campo. Los resultados revelan que la inclusión no está siendo efectiva, ya que los profesionales no tienen la formación ni la cualificación suficiente para atender a niños con autismo en la educación infantil. Entre otros aspectos, las demandas que enfrentan estos profesionales incluyen, además de los desafíos emocionales, la necesidad de adoptar prácticas pedagógicas adaptativas que aseguren la inclusión efectiva del alumnado con TEA. A partir del estudio realizado, se observa que, para mejorar este proceso inclusivo, es crucial invertir en estrategias

como la formación continua docente, el involucramiento de los padres y el fortalecimiento de los vínculos entre docente y estudiante, así como entre docente y familia.

Palabras clave: *Trastorno del Espectro Autista, Inclusión, Educación Infantil.*

INTRODUÇÃO

A fase da educação infantil representa o início da escolarização e é nesse momento que surgem os primeiros desafios, sendo um dos principais a inclusão escolar. Diante da diversidade dos alunos, é imposto às escolas e aos seus profissionais a necessidade de adaptar seus espaços e suas metodologias com o intuito de proporcionar um atendimento igualitário para todas as crianças em relação às experiências e oportunidades de aprendizagem.

Os profissionais responsáveis pela inclusão dos alunos dentro das salas de aula na educação infantil são: o professor, o atendente e o monitor, e cabe a eles, juntamente com as famílias, a importante tarefa de acolher, perceber as dificuldades e promover o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dessa criança. A inclusão escolar tem o objetivo de acabar com a exclusão de todas as formas, possibilitando o ingresso de crianças, jovens e adultos em escolas regulares (POMBO, 2011).

As pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fazem parte de uma proposta política, cultural, social e pedagógica criada com o objetivo de garantir o direito de todos estarem juntos, aprendendo e participando, sem discriminação (BRASIL, 2008). No caso do TEA, conhecido também apenas por autismo, é um transtorno do desenvolvimento neurológico que compromete principalmente a comunicação, o comportamento e as interações sociais. Os indivíduos com TEA caracterizam-se por comportamentos estereotipados repetitivos, comprometimento social (Kang *et al.*, 2025) e apresentam dificuldades tanto na comunicação verbal, como na comunicação não verbal (WATANABE; NISHIDA; KUMAZAKI, 2025).

Contudo, Camargo e Bosa (2009) comentam que a inclusão social proporciona às crianças autistas o convívio com outras crianças de mesma faixa etária, em um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da competência social. A educação infantil, que abrange a faixa etária de 0 a 5 anos, é de grande importância para o desenvolvimento das crianças com TEA e é geralmente nesta fase que as famílias recebem o diagnóstico. Porém, a realidade da sala de aula se torna desafiadora quando se tem um aluno com autismo, pois, devido as suas particularidades, nem sempre se pode realizar as atividades conforme foram planejadas. Frente a essa nova experiência, cabe aos profissionais que atuam em sala, a responsabilidade de incluí-los no meio escolar e, com isso, surgem desafios diários, tanto profissionais quanto pessoais.

Rocha (2022) destaca a insegurança pela falta de informações sobre o autismo e a ausência de formação profissional voltada ao tema como os principais desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão. Em conjunto a isso, ao se deparar com uma criança autista, o profissional da educação infantil no primeiro momento se sente angustiado, com incertezas por não saber como lidar com esta criança (SOLONCA; PEREIRA, 2017).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo verificar o ambiente escolar e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

Este estudo justifica-se pelo fato da inclusão de alunos com diagnóstico do TEA nas escolas ser de grande importância e complexidade para os educadores que atuam na área da educação infantil e para a sociedade em geral. Desta forma, identificando a realidade desses profissionais dentro das escolas, possibilita traçar estratégias para garantir a inclusão eficaz das crianças com autismo.

Logo, é essencial aos profissionais envolvidos no processo de inclusão uma formação inicial e continuada em relação ao TEA, para garantir o atendimento adequado às necessidades educacionais dos alunos por parte das escolas (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Outrossim, Rocha (2022) salienta que para garantir a integração e a inclusão de alunos com TEA e os demais alunos é importante que haja a oferta de conteúdos significativos para todos, para isso, é necessária a preparação de toda a equipe escolar. Na visão de Wellichan e Faleiro (2017), apesar de suas dificuldades de desenvolvimento, a escola deve receber o aluno com TEA e garantir a ele atendimento, oferecendo condições de desenvolvimento e permanência.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição neurológica (Khan e Katarya, 2024), que varia de leve a grave (Zilbovicius, Meresse e Boddaert, 2006), reveladas por características que se manifestam de formas variadas e não necessariamente estão presentes em todos os autistas (GUEDES; TADA, 2015). Em outras palavras, o TEA caracteriza-se por desafios persistentes nas relações sociais, dificuldades de comunicação, comportamentos e interesses restritos e estereotipados (KLIN, 2006; GOLDSCHLAGER *et al.*, 2025; OSAMA *et al.*, 2025; RAZAVI *et al.*, 2025). Trata-se de um transtorno global de desenvolvimento infantil (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012), que tende a comprometer o desenvolvimento por toda a vida (ZANON; BACKES; BOSA (2014), portanto, pode dificultar as habilidades de aprendizagem e comunicação do indivíduo também na vida adulta (WANG *et al.*, 2025).

O TEA, transtorno autístico ou apenas autismo, tem origem na precoce identificação de alterações no processo de sociabilização, acarretando o atraso de diversas habilidades, dentre elas, as adaptativas e comunicativas (KLIN, 2006). É caracterizado também pelo repertório excessivamente limitado de atividades e interesses (CAMARGO; BOSA, 2009; HARIYANI *et al.*, 2024). As crianças com autismo podem exibir traços que implicam desafios na interação social, na manutenção do contato visual e no envolvimento em atividades compartilhadas, optando por atividades individuais e tendo um interesse limitado em certas atividades, objetos, indivíduos ou ambientes (MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020).

As causas do autismo ainda são desconhecidas, podendo ser uma combinação de fatores (WELICHAN; FALEIRO, 2017), mas, conforme a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2023), há evidências que sugerem que fatores ambientais e genéticos tornam as crianças mais propensas a terem TEA. Atualmente, no mundo todo, 01 (uma) a cada 160 (cento e sessenta) crianças possui autismo. Em termos de legislação, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (que dispõe sobre a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), considera pessoa com TEA aquela que possui síndrome clínica com as seguintes características:

- 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, art. 1º § 1º 2012).

Dado o desconhecimento de suas causas, não é possível a oferta de tratamentos preventivos para autismo, porém, é importante ser diagnosticado e tratado o quanto antes, conforme as individualidades de cada criança e seu grau de comprometimento através de intervenções específicas (WELlichAN; FALEIRO, 2017). Khan e Katarya (2025) reforçam que o diagnóstico tardio pode prejudicar muito práticas que seriam pertinentes, o que, por sua vez, pode exacerbar os sintomas apresentados pelo indivíduo com TEA. O tópico seguinte discorre sobre TEA na educação infantil.

TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação de uma criança com TEA deve ser detalhada, com o intuito de identificar as capacidades psicológicas de desenvolvimento, comunicação e das habilidades adaptativas (KLIN, 2006). Em adição, Kemer *et al.* (2025) explicam que o diagnóstico é feito a partir da observação dos comportamentos atuais, características de desenvolvimento e habilidades sociais da criança. Arruda (2022) salienta que o diagnóstico precoce deve ter início a partir dos sinais de dificuldades, estagnação e não desenvolvimento da criança por parte de profissionais capacitados.

Para isso, Wellichan e Faleiro (2017) enfatizam que fazem parte desse processo não só os profissionais da saúde envolvidos, mas também, os profissionais da educação, pois é necessário um atendimento especializado para que crianças diagnosticadas com TEA tenham seu direito à educação garantido. Tal atendimento deve fornecer os recursos necessários para aprimorar o enriquecimento curricular, o desenvolvimento da linguagem e códigos de expressão, sinalização e comunicação (SANTANA, 2019).

As crianças com TEA possuem características únicas e distintas umas das outras, tornando ainda mais desafiadora a busca por recursos e estratégias educacionais adequadas para auxiliar o seu desenvolvimento (MISQUIATTI *et al.*, 2014). Sob esse viés, Alzakari *et al.* (2025) reforçam que a natureza variada do TEA acaba sendo um desafio para identificar estratégias eficazes, um vez que cada criança autista tem características distintas. Contudo, a educação especial na perspectiva da inclusão é um direito de toda criança, por isso, é importante o desenvolvimento por parte da escola de projetos de conscientização sobre educação inclusiva para a comunidade e principalmente para os educadores (ARRUDA, 2022). A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garante aos indivíduos o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante e caso haja necessidade terá direito a um acompanhante especializado, a fim de garantir a inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2012).

A inclusão tem como objetivo possibilitar a criança com deficiência o seu desenvolvimento pessoal e social, garantindo possibilidades de exercício da cidadania (MATTOS; NUERNBERG, 2011). Conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é responsabilidade dos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo esta a porta de entrada da criança no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Em relação à formação necessária para o atendimento de alunos autistas, Rocha (2022) relata as falas recorrentes de professores, os quais se mostram insatisfeitos pela falta de uma formação adequada e específica para trabalhar com esses alunos. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) observam que ao ter um aluno autista em sala de aula se

tem um “desafio” a ser superado, pois os profissionais desconhecem o TEA e, consequentemente, as estratégias pedagógicas que devem ser usadas com esses alunos.

Todavia, Mattos e Nuernberg (2011) destacam a inclusão no ensino regular como promotora de um ambiente rico em razão da sua diversidade social, favorecendo o desenvolvimento integral de todas as crianças. Sendo assim, é de suma importância o investimento em formação continuada aos profissionais responsáveis pela inclusão, com o objetivo de ajudá-los no dia a dia em sala de aula proporcionando um preparo maior para enfrentar os desafios que surgirão (ROCHA, 2022). Ferreira (2017) pondera que não há como se efetivar a inclusão sem que haja uma formação continuada por parte dos profissionais, juntamente com um planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e uma adequação curricular. O próximo tópico aborda o papel do educador no processo de inclusão.

O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

É necessário que a escola disponha das condições necessárias e adequadas para atender as necessidades do aluno autista para garantir o seu acesso e permanência no ambiente escolar. Para garantir o acesso à educação para “todos” é fundamental a união e comprometimento dos alunos, professores, pais e comunidade, ou seja, todos que fazem parte da vida escolar da criança com autismo (BATTISTI; HECK, 2015). Bouro (2015) afirma que a educação é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da pessoa com autismo, possuindo um papel de destaque no resgate, preservação e ampliação da atividade cognitiva desses indivíduos.

Os professores geralmente revelam que existe um grande déficit quanto ao aprendizado sobre educação especial em sua graduação, o qual prejudica sua atuação nessas situações, as famílias dos alunos diagnosticados com autismo apontam a falta de suporte necessário em sala e uma queda na qualidade de ensino devido às diferentes necessidades que se encontram na sala (ARRUDA, 2022). Battisti e Heck (2015) consideram que é preciso que o educador olhe para cada aluno e identifique suas necessidades de forma individualizada, focando sempre em suas potencialidades e não em suas dificuldades, garantindo que, de fato, esse aluno se sinta incluído, e assim, se efetive o ensino-aprendizagem.

Para isso, Favoretto e Lamônica (2014) destacam a importância da capacitação dos professores para atender às necessidades de seus alunos, pois é o responsável pela transmissão de conhecimentos, acompanhamento infantil e integração dos mesmos, tornando a sala de aula um ambiente agradável para o desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e sociais. O currículo na educação do autista é um fator muito importante e deve levar à autonomia do sujeito, o capacitando para desenvolver as atividades do dia a dia, atuando no desenvolvimento da autonomia da criança autista. Quando a escola aplica a teoria na prática passam a ser desenvolvidos novos conhecimentos e comportamentos no aluno autista, diminuindo assim, suas dificuldades sociais, o que torna a escola verdadeiramente inclusiva (BATTISTI; HECK, 2015).

Desta forma, é necessário organizar o currículo escolar, capacitar os professores e envolver toda a equipe e as famílias, de modo que a abordagem inclusiva seja adotada por todos os envolvidos (SILVA; DIAS, 2022). Nesse contexto, uma relação professor-aluno com TEA deve trazer benefícios para os alunos e seus grupos, a partir de um suporte que facilite o sucesso de cada indivíduo no processo educacional (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014). Em continuidade, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada visando ao alcance do objetivo proposto nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Partindo do objetivo de verificar o ambiente escolar e a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, em termos de classificação, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, utilizando-se de um estudo de campo como procedimento de coleta dos dados. Ademais, esta pesquisa utilizou-se de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Deste modo, foi elaborado pelas autoras deste trabalho um roteiro de entrevista dividido em 3 (três) blocos de questões, assim organizados: o primeiro bloco versa sobre o autismo na escola, o segundo bloco sobre o TEA na educação infantil e terceiro bloco traz questões sobre o papel do educador na inclusão do aluno autista, e ainda, elaborou-se uma pergunta aberta de resposta, permitindo ao entrevistado tecer comentários adicionais se assim os julgar necessários.

Quanto à coleta dos dados, esta pesquisa foi realizada em 02 (duas) escolas municipais de educação infantil, situadas no centro de um município da Região da Campanha no Rio Grande do Sul e com o maior número de crianças com TEA matriculadas, conforme informações obtidas junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE).

O NAPE atua na Secretaria de Educação do referido município como um suporte à rede, aos profissionais, aos alunos e às famílias dentro da perspectiva da educação inclusiva. Segundo dados divulgados pelo NAPE (2024), a rede municipal de ensino atende 51 (cinquenta e um) alunos diagnosticados com TEA na educação infantil e mais 19 (dezenove) crianças que estão em investigação para o diagnóstico.

Inicialmente, realizou-se um contato prévio por WhatsApp com as diretoras responsáveis pelas instituições de ensino, a fim de explicar o trabalho em andamento e sanar possíveis dúvidas a respeito, e ainda, consultar a disponibilidade de ambas em participarem do estudo. Destarte, com o conhecimento das instituições acerca da pesquisa e o aceite das escolas em colaborar com o estudo, efetuou-se o agendamento do dia e horário para a visita e realização das entrevistas.

Posteriormente, nas respectivas datas agendadas, foi feito o deslocamento até as escolas para a realização das entrevistas. Cabe salientar que todas as entrevistas foram gravadas, logo após, devidamente transcritas e, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, os entrevistados ocupam diferentes cargos e funções nas instituições objeto de análise desta pesquisa.

Quadro 1 – Informações sobre as entrevistas realizadas nas Escolas

Entrevistado	Escola	Cargo/Função	Data da Entrevista
Entrevistado 1 (E1)	A	Professora	11/04/2024
Entrevistado 2 (E2)	A	Professora	11/04/2024
Entrevistado 3 (E3)	A	Professora	11/04/2024
Entrevistado 4 (E4)	A	Professora	11/04/2024
Entrevistado 5 (E5)	A	Professora	12/04/2024

Entrevistado 6 (E6)	A	Atendente	12/04/2024
Entrevistado 7 (E7)	A	Monitor	12/04/2024
Entrevistado 8 (E8)	A	Monitor	12/04/2024
Entrevistado 9 (E9)	B	Professora	15/04/2024
Entrevistado 10 (E10)	B	Atendente	15/04/2024
Entrevistado 11 (E11)	B	Atendente	15/04/2024
Entrevistado 12 (E12)	B	Estagiária	15/04/2024
Entrevistado 13 (E13)	B	Atendente	16/04/2024
Entrevistado 14 (E14)	B	Professora	16/04/2024
Entrevistado 15 (E15)	B	Professora	16/04/2024
Entrevistado 16 (E16)	B	Professora	16/04/2024
Entrevistado 17 (E17)	B	Professora	16/04/2024

Fonte: ELABORADO PELAS AUTORAS (2024).

Observa-se no Quadro 1 que as entrevistas foram realizadas entre os dias 11 e 16 do mês de abril de 2024. Na sequência, a respeito da técnica de análise de dados usada, foi a análise de conteúdo que, segundo Bauer (2005), é uma técnica de análise utilizada para produzir inferências a partir de um texto central em direção ao seu contexto social de forma mais objetiva. A análise de conteúdo coopera para que a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, ao passar por uma organização e categorização cuidadosa dos dados, guiem o pesquisador a resultados válidos e confiáveis na pesquisa qualitativa (SOUSA; SANTOS, 2020). Para essa pesquisa, para a análise de conteúdo, adotou-se a estrutura similar a proposta por Bardin (2016), ou seja:

- pré-análise: esta fase tratou da preparação dos dados, seleção do material relevante e definição das unidades de análise;
- exploração do material: nesta fase ocorreu a codificação dos dados, identificando categorias e subcategorias. É a fase de imersão no conteúdo;
- tratamento dos resultados, inferência e interpretação: esta última fase contempla a análise dos dados codificados, fez-se inferências e interpretações, em busca de compreender os fenômenos estudados.

Sendo assim, na fase de pré-análise foi feita a transcrição das entrevistas semiestruturadas e realizada uma leitura geral nas respostas, com o objetivo de identificar como dar início à análise. Logo após, na fase de exploração do material, os

dados foram codificados, dividindo as unidades pesquisadas, enumerando os entrevistados e os organizando em categorias conforme suas funções, os trechos mais relevantes das entrevistas foram codificados e categorizados em tópicos, conforme proposto na entrevista semiestruturada. Por fim, na última fase, o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados alcançados foram desenvolvidas e alinhadas numa proposta de discussão em conjunto com os autores que se dedicam ao estudo do TEA. O próximo capítulo contempla a análise e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, verificou-se a questão do autismo no ambiente escolar e nesse tópico, por meio das entrevistas, constatou-se que todos os entrevistados dizem saber o que é o TEA, inclusive, alguns conseguem observar nos seus alunos características listadas por Klin (2006), Goldschlager *et al.* (2025), Osama *et al.* (2025), Razavi *et al.* (2025). Para o E1, o autismo “é um transtorno que inclui algumas particularidades seja no comportamento, gestos, fala e desenvolvimento da criança”.

Já o E4 considera que “é um distúrbio neurológico caracterizado por um comportamento diferente na área social, comunicação, linguagem, entre outros”. O entrevistado E17, por sua vez, complementa que “é um transtorno, condição que apresenta limitações na interação, comunicação e vida social, muitas vezes combinado com outros transtornos” e na percepção do E5 o autismo “é um problema neurológico que prejudica a organização dos pensamentos, sentimentos e emoções”.

Em continuidade, Almeida e Neves (2020) chamam atenção para um aumento expressivo de diagnósticos de autismo nos últimos tempos, causando uma popularização do TEA nos últimos anos. Isto é confirmado pelos entrevistados desta pesquisa, pois o E16 condiciona esse expressivo aumento de diagnósticos nas informações sobre o tema encontradas com mais facilidade, comentando que “com um maior conhecimento do assunto mais crianças estão sendo diagnosticadas” (E16). O diagnóstico de autismo normalmente é dado enquanto a criança está na educação infantil. Salgado *et al.* (2022) salientam que o diagnóstico de TEA normalmente ocorre na faixa dos 4 ou 5 anos de idade, todavia, na maioria dos pacientes, entre 1 e 2 anos de idade já são visíveis algumas características de autismo. Desta forma, os profissionais que atendem às crianças nas escolas de educação infantil, muitas vezes, conseguem identificar alunos com suspeita de autismo antes mesmo das famílias.

Ademais, neste estudo os entrevistados foram questionados se mesmo sem um diagnóstico a escola já identificou algum aluno com autismo e o E1 declara: “claro que sim. Na maioria das vezes, tão logo temos o primeiro contato já é possível perceber”. Em seguida, os entrevistados relatam os procedimentos adotados pelas escolas nos casos suspeitos de autismo que ainda não possuem diagnóstico dado por profissionais.

Sobre isso, o E13 comenta que “sempre que existe desconfiança os pais são chamados para dar início aos procedimentos”, o E5 relata que “a escola quando suspeita que o aluno seja autista encaminha para uma avaliação primeiramente com o médico para o mesmo encaminhar para o neurologista”. Detectar precocemente o TEA proporciona às famílias impactadas e preocupadas com o comportamento de seus filhos mais atenção e investimento, assim como, aos professores e outros profissionais que serão chamados a enfrentar o desafio da inclusão (ALMEIDA; NEVES, 2020).

Nesta pesquisa foi possível identificar que os entrevistados possuem conhecimento quanto as características do TEA e conseguem identificá-las nos alunos com suspeita ou com diagnóstico de autismo. Felicio (2007) destaca que o principal sintoma de autismo observado é o grave déficit cognitivo, além da dificuldade de expor suas emoções, o que caracteriza a maior diferença quando comparados com as outras

crianças. A esse respeito, para o E13 “são várias (as características) e variam de acordo com cada criança e nem todas possuem as mesmas características: dificuldade de relacionamento, seletividade alimentar, andar na ponta dos pés, movimentos repetitivos, entre outros”. Tal relato vai ao encontro do exposto por Guedes e Tada (2015). O E4 relata, entre outras características, a questão do olho no olho:

apresentam movimentos repetitivos, o olhar distante e não olha no olho do outro. Não toleram muito barulho e som, automutilação em alguns casos, crises de gritos, não interagem com outras crianças, possuem déficit na comunicação, alguns nem chegam a desenvolver a fala, o que dificulta até mesmo nós a entender o que eles precisam, é difícil (E4).

De forma precoce, o TEA compromete a comunicação e a interação social (OSAMA *et al.*, 2025). Logo, a importância do olhar é realmente significativa, já que é através dele que os autistas expressam, de certa maneira, o seu nível de interesse nas pessoas e objetos ao seu redor (FELICIO, 2007). O E17 descreve a sua visão quanto as características do autismo:

a característica mais marcante pra mim é a dificuldade de socialização e de interação, os autistas possuem dificuldade de respeitar regras básicas de convívio. Tem também os movimentos repetitivos e dependendo do grau de suporte podem apresentar crises e descontrole emocional, e ainda, podem ter intolerância ao som (E17).

Em complemento às características do TEA, o E5 destaca que a criança com autismo “[...] não gosta do toque dos colegas, apresenta hiperfoco em algum objeto”. O tópico seguinte apresenta os resultados obtidos acerca do TEA na educação infantil.

TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil oferece às crianças muitas oportunidades, pois possibilita o desenvolvimento, a interação, o autoconhecimento, a aprendizagem, a descoberta da identidade e a aquisição de habilidades e competências essenciais para o percurso escolar e pessoal (SILVA; DIAS, 2022). A inclusão consiste no processo de adaptação da sociedade para acolher, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que estas se preparam para desempenhar seu papel na sociedade (SILVA, 2009).

Na perspectiva dos entrevistados, a inclusão na educação infantil “é dar condições para que a criança seja atendida em todas as suas necessidades educacionais (E3)”. O E17 salienta que inclusão “é dar oportunidade igual para todos os alunos respeitando as limitações e individualidades de cada um deles, desenvolver propostas que envolvam todos”. O E14 pondera como sendo importante a questão da “criança participar e interagir com o grupo de colegas e escola em geral, mesmo com seus limites”, pois, conforme enfatizado por Misquiatti *et al.* (2014), crianças com TEA possuem características únicas e distintas. Nesse sentido, o E1 chama a atenção para o tempo do aluno com autismo em sala de aula:

inclusão é fazer com que as crianças com autismo acompanhem as atividades na sala regular, se não conseguirem acompanhar em tempo integral, no mínimo, acompanhem no tempo em que seja produtivo e agradável a eles. Que a criança interaja com as outras crianças e se sinta parte de turma (E1).

Em continuidade, outros entrevistados discorrem que a inclusão é “o ato de acolher e adaptar o ambiente e as atividades para que o aluno se sinta parte fundamental da sala” (E2), o que corrobora com o mencionado por Mattos e Nuernberg (2011). O E16 diz

que é “permitir que todos tenham o melhor atendimento e direitos assegurados em todos os setores, escola, saúde, mobilidade”; já o E13, por sua vez, entende que inclusão é “proporcionar à criança atendimento com alguém especializado com atividades direcionadas e ambiente apropriado que realmente desenvolva a criança”.

Em contraponto, o E8 acredita que a inclusão no ambiente escolar “é concentrar o máximo de crianças possíveis com as mais variadas características dentro da escola”, enquanto que para o E5 “a inclusão na escola tem que partir da socialização da criança com os colegas, tentar de todas as formas que eles aceitem a criança da forma que ela é”. O E4 enfatiza que o que está sendo realizado hoje nas escolas de educação infantil do município ainda está caminhando para uma real inclusão, corroborando com o exposto pelos entrevistados E9 e E10, as quais mostram suas preocupações e indignações a respeito da inclusão:

na minha opinião, inclusão nas escolas de educação infantil está “a engatinhar” e enquanto não houver um olhar humano, recursos e profissionais especializados nada irá alcançar. Capacitação e segurança para atuar é o que está faltando. Espaços apropriados e recursos para todas as crianças (E9).

pra mim, inclusão é proporcionar um ambiente de aprendizado e desenvolvimento para todas as crianças, infelizmente, com os alunos autistas não é tão fácil, teríamos que ter cursos especializados, para que sejamos aptos para lidar com eles. Seria primordial, pois só assim vamos conseguir incluí-los (E10).

Silva e Dias (2022) ressaltam que matricular apenas não é incluir, deve-se criar um ambiente e estímulos adequados. Contudo, Alzakari *et al.* (2025) alertam sobre os desafios, considerando a natureza variada do TEA. Nesse sentido, nas respostas obtidas acerca da inclusão na educação infantil, o E15 acredita que “a inclusão é uma ilusão, não existe! Nossas escolas não são preparadas para a inclusão. Muitas das escolas sequer têm salas de recursos e profissionais capacitados para trabalhar com crianças especiais”. Esta fala do E15, vai ao encontro do que foi citado por Wellichan e Faleiro (2017) sobre a importância do atendimento educacional especializado.

Quando questionados se na escola em que atuam é oferecido algum atendimento especializado para crianças diagnosticadas com autismo, os entrevistados da Escola A afirmam que sim, o E1 ressalta que existe atendimento “não só para autistas, mas para todas as crianças com algum transtorno. Temos sala Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Igualmente, o E3 diz que “temos uma sala de recursos e um professor especializado na área. Todos são atendidos, seguindo um cronograma de horários e dias”. Tais iniciativas promovem a inclusão e isso é tão importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança conforme trazido por Mattos e Nuernberg (2011).

Já na Escola B, os entrevistados relatam que os alunos com TEA são atendidos na sala AEE da Escola A pela educadora especial, porém, o E13 frisa que na instituição “não há atendimento especializado, tampouco, atividades ou uma pessoa com capacidade técnica para desenvolver a criança. Apenas existe o cuidado e a alimentação”. O E16 também enfatiza que “o que temos são monitores que permitem e ajudam para que a criança aproveite da melhor forma as atividades e momentos da escola como os lanches e almoço”.

Destarte, cabe frisar que a Escola A possui uma sala AEE, local este que oferece atendimento tanto para os discentes da própria instituição quanto para os demais alunos da rede Municipal de Educação Infantil. Para isso, conta com uma professora de Educação Especial, sendo atendidos não só alunos com TEA, mas também, todos que necessitam de atendimento especializado. A complexidade do TEA requer uma abordagem integrada por parte da família, da escola e dos profissionais de saúde, agindo de forma coordenada e contextualizada (OLIVEIRA; SILVA; ZILLY, 2022).

Sobre a necessidade da preparação das escolas em relação ao seu ambiente, conforme comentado por Arruda (2022), os entrevistados expõem que as escolas em que atuam não passaram por nenhuma reformulação ou reorganização nos seus espaços para receber as crianças com autismo. A esse respeito, o E3 diz que “as crianças autistas têm a sala preparada para elas, a sala de recursos, os outros ambientes são comuns a todos”; já o E4 retrata que “nós que trabalhamos com eles, vamos tentando conhecê-los e saber as suas preferências, adaptando o que for trabalhado”, o E13 complementa “não, e com a metodologia Reggio Emilia a situação ficou pior, já que a criança é o protagonista e dependemos do interesse deles para trabalhar” e o E9 descreve que:

não, a ideia notável é de que as crianças autistas se adaptem aos ambientes e rotinas e não vejo as escolas transformarem seus ambientes e planejamentos para recebê-los, e não será possível até que os governos adotem práticas e ofereçam recursos e atendimento especializado (E9).

Para que a inclusão se efetive deve-se, principalmente, respeitar as diferenças, nesse sentido, como já mencionado por Arruda (2022), é muito importante que as escolas executem projetos de conscientização sobre educação inclusiva. Por ser um ambiente aberto a todos, propício a novas vivências e ao crescimento integral das crianças, é fundamental realizar um trabalho efetivo nesta fase inicial, com o intuito de eliminar qualquer comportamento preconceituoso ou discriminatório e promover o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo (SILVA; DIAS, 2022).

Ao serem indagados se nas escolas em que atuam existe algum projeto com essa temática, os entrevistados responderam que não, como o E5 e E13 relatam, respectivamente: “projeto não, apenas conversa em reunião para troca de experiência” (E5); “projeto específico não, mas sempre é pauta em reuniões e conversas internas” (E13). Valorizar e aceitar a diversidade, promover a cooperação entre indivíduos distintos e aprender com a multiplicidade são princípios fundamentais que guiam a inclusão (SILVA, 2009).

O PAPEL DO EDUCADOR NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

A pessoa com TEA tem o direito à educação, garantido na legislação, conforme visto na Lei nº 12.764/2012, e reforçado por especialistas como Bouro (2015), que abordou a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa com autismo. Nesse sentido, os entrevistados foram questionados sobre as suas percepções acerca da importância da educação da pessoa com TEA. Deste modo, o E15 respondeu que “a pessoa com autismo tem os mesmos direitos de ter uma boa educação, assim como os ditos “normais”, só precisa ter seus direitos respeitados, com local e profissionais preparados.” Sob esse viés, o E9 entende que:

em primeiro lugar, socializar é ter acesso ao seu direito e educação que, infelizmente, é limitado ou inexistente pela falta de preparo, organização e de promoção de recursos que permitam a aprendizagem de acordo com as carências, deficiências e capacidades dos alunos (E9).

Assim como citado pelo E9, os entrevistados E2, E5, E7, E10, E11 e E12 trazem nas suas falas a socialização como um ponto importante da educação para a pessoa com TEA. Para o E2, “a importância está na socialização, interação e inclusão dentro das escolas, como meio de facilitar o desenvolvimento dos alunos com autismo”. Na visão do E5, “a educação é essencial para a socialização e aprendizagem das crianças autistas”.

Segundo o E7, “ajuda a socializar, aprender coisas novas” e para o E10 “a socialização é um dos principais pontos”. No entendimento do E11 “é importante para socializar, alcançar o máximo de desenvolvimento na fala e nas suas habilidades” e de acordo com o E12 “com a educação, essas pessoas apresentam melhoras em sua socialização tanto em casa quanto na escola, é importante para aumentar sua forma de aprendizagem”. Vale lembrar que, para que isso seja possível, Battisti e Heck (2015) exaltam a importância do envolvimento de todos que compõem o ambiente escolar do aluno autista.

Os entrevistados E3 e E4 evidenciam a importância da educação das pessoas com autismo, contudo, chamam atenção para o tempo da criança com TEA em sala de aula. Na percepção do E3, “a educação é muito importante para as pessoas com autismo, todavia, penso que na escola comum o autista deveria ficar menos horas, pois a rotina é cansativa para eles”, igualmente, o E4 julga como “muito importante, entretanto, dependendo do nível de suporte da criança, algumas coisas teriam que ser repensadas, como o tempo de permanência na escola”.

Quanto à permanência e à forma como as crianças com TEA interagem na sala de aula, frequentemente, os desafios surgem devido às particularidades não adaptadas típicas do TEA, como é o caso do processamento sensorial (WEIZENMANN *et al.*, 2021). A inclusão e a educação estão diretamente ligadas ao fortalecimento da autonomia da pessoa com autismo. O E1 afirma que a educação para a pessoa com TEA é “extremamente importante para o desenvolvimento da pessoa como um todo” (E1); o E13 diz ainda que a educação é “O divisor de águas para proporcionar uma vida mais útil e independente”.

O E14 respondeu que a educação para a pessoa com TEA tem “importância no seu desenvolvimento tanto motor como intelectual”. Os entrevistados E8 e E16, por sua vez, declararam que a educação permite “a experiência do convívio em sociedade, o trabalho em equipe, desenvolver e aprimorar certas habilidades, entre outros ensinamentos básicos” (E8) e “permite o convívio com outras pessoas, participar de momentos de compartilhar, comunicar e aproveitar todas as atividades como todas as outras crianças” (E16).

A inclusão não está condicionada apenas à formação dos professores, porém, sem uma formação que ajude a reduzir os medos e equívocos construídos pela sociedade e que proporcione confiança em relação às práticas que precisam ser adotadas é improvável que se tenha uma escola inclusiva de fato (SILVA, 2009). Todavia, os entrevistados negaram, quando questionados, se receberam alguma capacitação para atender crianças com autismo por parte da Secretaria Municipal de Educação. O E14 e o E15 afirmaram que somente assistiram palestras sobre o tema e os E4, E16 e E17 responderam que buscaram capacitação por conta própria, como curso de educação especial e seminários sobre o autismo. Isso precisa ser repensado, conforme defendido por Favoretto e Lamônica (2014), são os professores capacitados que possibilitarão o desenvolvimento do aluno autista.

Outrossim, a interação com os professores no ambiente escolar regular é crucial para criar um ambiente favorável às interações sociais e à comunicação dos alunos com TEA, contribuindo, de maneira geral, para o progresso e aprendizado dos mesmos (MISQUIATTI *et al.*, 2014). Destarte, na questão sobre como ocorre a inclusão para garantir o ensino-aprendizagem dos alunos autistas em sala de aula, o E15 respondeu que “os alunos autistas participam, quando possível, da mesma rotina de sala, sem atividades específicas para eles”.

Por sua vez, nas respostas dos entrevistados E1, E2, E8 e E17 foi possível identificar que são criadas ou adaptadas atividades e brincadeiras para os alunos autistas, para que eles tenham a oportunidade de se desenvolver de forma mais ampla, a saber: “buscando e criando atividades que contemplem as necessidades de cada aluno, a fim de que haja realmente aprendizagem” (E1); “por meio da adaptação das atividades

propostas através da observação dos principais interesses do aluno” (E2); “o modo e estilo de ensino é adaptado para o aluno [...]” (E8), e ainda, “são oferecidos espaços de aprendizagem para que as crianças explorem e desenvolvam habilidades de acordo com seus interesses” (E17).

A inclusão não busca mudar o indivíduo, mas sim aceitar a diversidade e proporcionar a todos a oportunidade de se desenvolver de acordo com suas capacidades, escapando assim da rigidez de padrões universais, todos têm potencial de aprender, mas é fundamental adotar abordagens de ensino variadas (OLIVEIRA; SILVA; ZILLY, 2022). Desta forma, o E5 complementa:

a inclusão ocorre através das experiências adquiridas ao longo dos anos e não tem receita, cada criança é única, cada nível é diferente. Mas o ensino-aprendizagem dos alunos com autismo é efetivado com a organização de brincadeiras, ou seja, atividades diferenciadas para que a criança possa se sentir incluída no ambiente (E5).

Outros entrevistados ressaltam a importância do apoio da equipe para garantir o ensino-aprendizagem dos alunos autistas, o E16 respondeu que a inclusão em sala de aula ocorre “com o auxílio das colegas de trabalho, oportunizando atividades que chamem à atenção e colaborem para seu desenvolvimento integral” (E16). O E3 diz:

o ensino aprendizagem acontece quando as condições permitem, quando temos o apoio dos monitores ou colegas fica mais fácil. A turma aceita os autistas sem problemas. Às vezes o nosso despreparo não ajuda, mas com paciência e respeito se obtém resultados positivos (E3).

Os entrevistados E10, E11, e E12 comentam que é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação um monitor para o atendimento dos alunos com TEA ou com necessidades especiais. Todavia, o E4 resalta que a inclusão dos alunos com TEA e o processo de ensino-aprendizagem ainda é muito complicado, pois, na sua percepção, “não se tem formação necessária e os monitores são totalmente despreparados, muitas vezes, nem têm conhecimento do que é o autismo” (E4). O E9 acredita que a inclusão nas escolas não é efetiva e ainda conclui que:

[...] não acontece (o ensino-aprendizagem), simplesmente busca-se acolher este aluno e “encaixá-lo” nas atividades propostas, nós conseguimos identificar os hiperfocos deles e criar ou adaptar atividades que chamem à atenção deles, mas muitas vezes não são atividades com algum propósito pedagógico, são só para distrair eles, porque não costumam se interessar pelas mesmas atividades que as outras crianças (E9).

No momento atual, onde o TEA é diagnosticado de forma mais precoce e com mais frequência, as escolas regulares precisam reformular e reorganizar seus ambientes para receber esses alunos (ARRUDA, 2022). O currículo escolar é muito importante para o desenvolvimento do aluno com TEA, para a efetivação da inclusão e do ensino-aprendizagem em sala, como já abordado por Battisti e Heck (2015). Os entrevistados, quando questionados se o currículo escolar foi adaptado para os alunos com autismo, responderam que não houve nenhuma adaptação nesse sentido. O E9 comenta que não, e ainda enfatiza: “estamos muito longe disso”.

Os desafios presentes no ambiente escolar podem ser vencidos ao se compreender os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais da criança com TEA e adotar práticas educativas que valorizem suas diferenças e particularidades (OLIVEIRA; SILVA; ZILLY, 2022). As unidades escolares precisam considerar com seriedade a inclusão e certamente não é um processo fácil, contudo, é dever da escola, no papel de

seus diretores, cobrar dos gestores públicos as condições materiais e a oferta de formação continuada e de profissionais auxiliares (SILVA; DIAS, 2022). O próximo capítulo remete às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu trazer contribuições tanto teóricas como práticas sobre a inclusão de crianças com TEA na educação infantil. A partir do estudo realizado, constatou-se que os profissionais, em geral, possuem conhecimento sobre o que é o TEA e suas características, possibilitando a identificação do autismo mesmo em crianças ainda sem diagnóstico (nesses casos, um protocolo é seguido pelas instituições). Deste modo, essa pesquisa repercute também a respeito de um olhar mais humanizado em relação às famílias, buscando ampará-las nesse momento, pois nem sempre existe uma aceitação imediata, mas com a ajuda da escola a família se sente mais segura em buscar ajuda para o seu filho.

Quanto a inclusão do aluno autista na educação infantil, apurou-se que as escolas não sofreram alterações e adaptações nos seus espaços para o atendimento de crianças com autismo. Igualmente, não foi desenvolvido nenhum projeto com o intuito de conscientizar e envolver os profissionais das escolas, tampouco, os alunos e as suas famílias. Assim, esses resultados revelam a necessidade de uma adequação das escolas para receberem os alunos com TEA, bem como a criação de projetos a serem desenvolvidos dentro e fora das instituições sobre a inclusão dessas crianças.

No que se refere ao papel do educador na inclusão do aluno com TEA, identificou-se que os profissionais sabem da importância da educação para a pessoa com autismo, entretanto, a maioria não se sente preparada para o atendimento desta. Isto ocorre porque eles não possuem formação específica na área, tampouco, receberam capacitação por parte do município. Em contrapartida, outros profissionais não se sentem capacitados a desenvolver atividade especializada e somente oferecem o acolhimento e cuidado no tempo em que o aluno encontra-se na sala de aula.

Contudo, concluiu-se que o acesso da criança com autismo nas escolas, que antigamente era inexistente, atualmente, está acontecendo. Entretanto, para garantir o direito à educação inclusiva dos alunos com TEA, é essencial que o Estado e os gestores públicos se empenhem em assegurar que os recursos e os materiais necessários cheguem efetivamente às instituições de ensino. Além disso, é crucial a colaboração e a participação de todos os envolvidos para assegurar que os alunos com autismo tenham acesso igualitário à educação, para isso, é necessário o engajamento dos pais, da escola, o fortalecimento dos laços entre o professor e o aluno, bem como entre os professores e a família.

Ademais, diante dos resultados obtidos neste trabalho, observa-se a relevância de conduzir pesquisas adicionais. Destarte, recomenda-se como estudos futuros uma pesquisa que contemple a formação dos profissionais, não apenas dos professores, mas de todos que trabalham na escola, principalmente dos monitores que serão os responsáveis pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. E ainda, sugere-se uma análise que contemple a família das crianças com TEA acerca da inclusão do autismo na educação infantil, a fim de identificar as suas percepções sobre o trabalho desenvolvido, o tratamento recebido e o desenvolvimento geral de seus filhos nesse primeiro contato com a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 40, p. 1-12, dez. 2020.

ALZAKARI, S. A.; ALLINJAWI, A.; ALDREES, A.; ZAMZAMI, N.; UMER, M.; INNAB, N.; ASHRAF, I. Early detection of autism spectrum disorder using explainable AI and optimized teaching strategies. **Journal of Neuroscience Methods**, [s. l.], v. 413, e-110315, p. 1-14, January 2025.

ARRUDA, R. K. de. As primeiras evidências do TEA em crianças na perspectiva materna. 2022. 72 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

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

BATTISTI, A. V.; HECK, G. M. P. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. 2015. 47 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 516 p.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Recife, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. jan./mar. 2014, p. 103-116, 2014.

FELICIO, V. C. O autismo e o professor: um saber que pode ajudar. 2007. 55 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

FERREIRA, R. F. A. Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras. 2017. 161 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Programa de Pós-graduação em Educação e Docência – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GOLDSCHLAGER, J.; Cintron, C.; HALL, R.; Shields, T.; Tolbert, G. L.; Woldebirhan, R.; Agarwal, K.; Joseph, P. V. Taste processing in autism spectrum disorder: a translational scoping review. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, [s. l.], v. 170, p. 1-21, March 2025.

GUEDES, N. P. da S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 31, n. 3, p. 303-309, set. 2015.

HARIYANI, N.; SHOAIB, L. A.; ROHANI, M. M.; HANNA, K. M. B.; LEE, H. Caregivers' perceptions, beliefs and behavior influence dental caries experience in children with autism spectrum disorder: a qualitative study. **The Saudi Dental Journal**, [s. l.], v. 36, n. 12, p. 1533-1538, December 2024.

KANG, L.; CHEN, M.; HUANG, J.; XU, J. Identifying autism spectrum disorder based on machine learning for multi-site fMRI. **Journal of Neuroscience Methods**, [s. l.], v. 416, p. 1-11, April 2025.

KEMER, D.; SOLMAZ, F.; KILIÇASLAN, F.; KARATAŞ, H. Pediatric nurses' knowledge about childhood autism and difficulties they face during nursing practices in Turkey. **Journal of PeriAnesthesia Nursing**, [s. l.], in press, p. 1-7, January 2025.

KHAN, K.; KATARYA, R. AFF-BPL: an adaptive feature fusion technique for the diagnosis of autism spectrum disorder using Bat-PSO-LSTM based framework. **Journal of Computational Science**, [s. l.], v. 83, p. 1-17, December 2024.

KHAN, K.; KATARYA, R. WS-BiTM: Integrating White Shark Optimization with Bi-LSTM for enhanced autism spectrum disorder diagnosis. **Journal of Neuroscience Methods**, [s. l.], v. 413, p. 1-19, January 2025.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 3-11, maio 2006.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de educação física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. Marília, v. 21, n. 1, p. 15-30, mar. 2020.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 129-141, jun. 2011.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C.; CERON, J. dos S.; CARBONI, P. P.; OLIVATI, A. G. Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista Cefac**. Campinas, v. 16, n. 2, p. 479-486, abr. 2014.

NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. **Dados sobre o TEA na educação infantil**. Secretaria de Educação: Município da Região da Campanha do Rio Grande do Sul, 2024.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, dez. 2013.

OLIVEIRA, M. A. de; SILVA, R. M. M. da; ZILLY, A. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 39, n. 118, p. 40-53, fev. 2022.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 22 maio 2023.

OSAMA, A.; ANWAR, A. M.; EZZELDIN, S.; AHMED, E. A.; MAHGOUB, S.; IBRAHIM, O.; IBRAHIM, S. A.; ABDELHAMID, I. A.; BAKRY, U.; DIAB, A. A.; SAYED, A. A.; MAGDELDIN, S. Integrative multi-omics analysis of autism spectrum disorder reveals unique microbial macromolecules interactions. **Journal of Advanced Research**. p. 1-15, April 2025.

POMBO, W. M. Inclusão escolar. 2011. 51 f. **Monografia** (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011.

RAZAVI, S. Z.; KHOEI, H. A.; MADISEH, M. R.; BIJAD, E.; LORIGOOINI, Z. Modulation of neuroinflammation and oxidative stress by Echinacea purpurea extract: therapeutic potential in maternal separation-induced autism spectrum disorder. **Journal of Psychiatric Research**, [s. l.], v. 184, p. 118-127, April 2025.

ROCHA, R. M. da S. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo. 2022. 13 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022.

SALGADO, N. di M.; PANTOJA, J. C.; VIANA, R. P. F.; PEREIRA, R. G. V. Transtorno do Espectro Autista em Crianças: uma revisão sistemática sobre o aumento da incidência e diagnóstico. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 13, p. 1-17, 16 out. 2022.

SANTANA, J. O. A criança autista nas séries iniciais do ensino regular da escola pública na cidade de São Paulo. 2019. 54 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Brasil: Fontanar, 2012. 116 p.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2009.

SILVA, V. de S.; DIAS, J. S. de C. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 30, ago. 2022.

SOLOMONCA, J. F.; PEREIRA, G. R. Autismo: desafios do professor no convívio da educação infantil. **Revista Educacional Interdisciplinar**. Taquara, v. 6, n. 1, p. 1-11, out. 2017.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, dez. 2020.

WANG, T.; MA, H.; GE, H.; SUN, Y.; KWOK, T. T.; LIU, X.; WANG, Y.; LAU, W. K. W.; ZHANG, W. The use of gamified interventions to enhance social interaction and communication among people with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. **International Journal of Nursing Studies**, [s. l.], v. 165, p. 1-12, May 2025.

WATANABE, T.; NISHIDA, K.; KUMAZAKI, H. Initial study of verbal and nonverbal communication training through the collaborative operation of a humanoid robot for individuals with autism spectrum disorder. **Asian Journal of Psychiatry**, [s. l.], v. 106, p. 1-8, April 2025.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.; BACH, F. M. Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. **Revista de Psicologia da Imed.** Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 75-91, 24 dez. 2021.

WELLICHAN, D. da S. P.; FALEIRO, R. M. C. A inclusão de alunos autistas na educação infantil. **Pedagogia em Ação.** Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 74-84, dez. 2017.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, mar. 2014.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Brazilian Journal of Psychiatry.** São Paulo, v. 28, n. 1, p. 21-28, maio 2006.