

## PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hérica Zanatta<sup>1</sup>  
Sérgio Nunes Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo parte das constatações do relatório publicado pelo Instituto de Pesquisa Pensi, em 2021, que constatou aumento significativo nas matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas brasileiras. Partindo destes dados preliminares levantou-se, parcialmente, o estado atual do estudo sobre o Autismo na Educação, com o objetivo de estudar propostas pedagógicas abertas e adaptáveis para estudantes com TEA na Educação Infantil. Para tanto, foi necessário empreender uma revisão bibliográfica acerca da inclusão de estudantes da educação infantil com TEA na educação formal. À medida que as investigações científicas e as políticas públicas avançavam ficou claro que era preciso reestruturar e adaptar todo o universo escolar para melhor incluir as crianças com autismo no contexto educacional. Após uma breve análise referente a história do Autismo, foram elaboradas propostas de interações, inspiradas na revisão bibliográfica e experimentadas com uma estudante autista de uma escola da Rede Pública do Vale do Taquari – Rio Grande do Sul. Através destas atividades e interações, foi possível analisar como se deu o processo de ensino e aprendizagem da estudante, a partir das atividades proporcionadas no contexto da pesquisa. Diante dos resultados desenvolvidos, foi possível concluir que após a universalização da Educação, crianças com síndromes ou algum tipo de transtorno mental global começaram a ganhar os seus espaços e direitos na sociedade e na Educação. Através das atividades desenvolvidas com a estudante, foi possível constatar que, se na atualidade tivermos uma educação equânime, com profissionais capacitados e adaptações das atividades conforme necessidade e demandas das crianças, é possível, sim, desenvolver um ensino de qualidade desde a Educação Infantil para crianças com TEA.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista; educação infantil; inclusão.

- 
- 1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - Faveni. Voluntária no Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) do Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Monitora da Rede Municipal de Ensino de Progresso/RS.
  - 2 Historiador, Doutor em Ciência, Ambiente e Desenvolvimento. Professor da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Universidade do Vale do Taquari - Univates e Coordenador de Área de Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

---

-- ARTIGO RECEBIDO EM 10/11/2024. ACEITO EM 30/05/2025. --

# PEDAGOGICAL PROPOSALS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Abstract:** The present study is based on the findings of the report published by the Pensi Institute of Research, in 2021, which ascertained that there was a significant increase in the enrollment of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian schools. Based on these preliminary data, it was partially surveyed the current state of the study on Autism in Education, with the goal of studying open and adaptable pedagogical proposals for students with (ASD) in Early Childhood Education. To this end, it was necessary to undertake a literature review on the inclusion of early childhood education students with ASD in formal education. As scientific investigations and public policies advanced, it became clear that it was necessary to restructure and adapt the entire school universe to better include autistic children in the educational context. After a brief analysis relating to the history of Autism, proposals for interactions were elaborated, inspired by the literature review and experimented with an autistic student from a public school in Vale do Taquari (Taquari Valley) – Rio Grande do Sul. Through these activities and interactions, it was possible to analyze how the student teaching and learning process took place, based on the activities provided in the research context. Given the results developed, it was possible to conclude that after the universalization of Education, children with syndromes or some type of global mental disorder began to gain their spaces and rights in society and in Education. Through the activities developed with the student, it was possible to verify that, if we currently have an equal education, with capacitated professionals and adaptations of activities according to the needs and demands of children, it is indeed possible to develop quality teaching from Early Childhood Education to children with ASD.

**Keywords:** autism spectrum disorder; early childhood education; inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme publicação do Instituto de Pesquisa Pensi, realizada em 2021, o número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista aumentou cerca de 280%, tomando-se como base os números de 2017. Em números absolutos, o Censo Escolar de 2021, divulgou que cerca de 300 mil crianças com autismo estavam matriculadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

No entanto, por muitos anos, a Educação Formal, não acolheu pessoas que não fossem pertencentes ao grupo, que a sociedade constituída após a Revolução Industrial, chamou de normal. Contudo, com o passar do tempo, os sujeitos com deficiências foram buscando os seus direitos, incluindo o direito de fazer parte da educação regular. Exemplifica este avanço a Lei 13.146/2015. Em seu artigo de número 27, aquela legislação faz constar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Texto Digital).

Em paralelo a este movimento, os currículos foram sendo definidos pelas Legislações e Conselhos de Educação, na esfera Municipal, Estadual e Federal.

Diante desta perspectiva, com o aumento de matrículas de crianças com TEA nas escolas, percebeu-se a necessidade de desenvolver e modificar propostas pedagógicas para uma melhor inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde o seu ingresso na Educação Infantil.

Pensando na primeira etapa da Educação Básica, indaga-se: quais propostas pedagógicas, podem vir a ser mais interessantes, para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Logo, o objetivo geral da presente pesquisa foi estudar propostas pedagógicas flexíveis direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica, mais precisamente, na Educação Infantil. Para tanto, seguiu-se o seguinte itinerário que caracteriza cada uma das seções deste artigo: procedeu-se uma revisão bibliográfica acerca da inclusão de estudantes da educação infantil com Transtorno do Espectro Autista na educação formal; em seguida foram elaboradas propostas de interações, inspiradas na revisão bibliográfica e nas teorias consolidadas ao longo dos anos. As propostas elaboradas foram experimentadas com uma estudante com Transtorno do Espectro Autista, no contexto de sala de aula de uma escola da rede pública do Vale do Taquari/RS; Por fim, refletiu-se acerca da qualidade das mediações pedagógicas elaboradas ao longo do processo de pesquisa. A partir do conjunto de procedimentos metodológicos adotados, analisou-se como se deu o processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências propiciadas no contexto da pesquisa.

Durante a revisão bibliográfica foi possível constatar que a educação brasileira nem sempre consegue atender de forma adequada às necessidades educacionais especiais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desta forma, parte-se da hipótese de que, para proporcionar um ensino e situações de aprendizagens de qualidade, o(a) professor(a) que estiver trabalhando com crianças com autismo, precisa demonstrar sensibilidade e um projeto pedagógico consistente.

É também a partir de uma formação de qualidade que o professor terá condições de perceber as particularidades do estudante com TEA no que se refere ao ritmo do seu desenvolvimento. Neste sentido, é conveniente encaminhar cada procedimento das atividades, concedendo o tempo necessário para que o estudante, gradativamente, atinja o objetivo estabelecido. O respeito a uma rotina constante no cotidiano de sala de aula também pode contribuir para a gradativa qualificação dos resultados obtidos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: elaborou-se atividades pedagógicas que foram testadas em contexto pedagógico e posteriormente analisadas segundo as ponderações de Sanches e Taveira (2020) e do DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Conforme será ponderado ao longo deste trabalho, as propostas e suas possíveis adaptações foram elaboradas para incluir e desenvolver cognitivamente

a estudante descolando-se de qualquer viés incapacitante. Dito de outra forma, as atividades elaboradas buscam estimular o começo da interação com os objetos de aprendizagem. A partir do acompanhamento atento, a pesquisadora vai intensificando a complexidade das atividades. Desta perspectiva, como destaca Sartoretto (2008), as abordagens pedagógicas específicas contemplam a diversidade entre os estudantes fugindo da uniformização do ensino ou da adaptação superficial de atividades supostamente inclusivas.

Não é esperado que uma mesma atividade logre êxito com todos os estudantes com autismo, porém, é possível que através de um olhar atento e cuidadoso a essas especificidades da criança, o(a) professor(a), observando os aspectos acima destacados, consiga realizar um trabalho relevante para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

## **2 AUTISMO E EDUCAÇÃO: BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Em 2013, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5, definiu o Autismo como sendo um Transtorno do Neurodesenvolvimento que inicia na infância, tipicamente aos 3 anos de vida. Afetando as habilidades de comunicação, interação social e causa de padrões de comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados (DSM-5 2013).

No entanto, segundo o Instituto Inclusão Brasil, em 2022 a Associação Americana de Psiquiatria (APA) lançou o DSM-5-TR, que é uma versão atualizada do DSM-5, de 2013. Nesta nova versão, os especialistas defendem que para se enquadrar num quadro de autismo, o paciente precisa se encaixar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação. Dentre as principais subcaracterísticas estão o prejuízo na comunicação e interação social, o padrão de comportamento repetitivo e restrito, a presença dos sintomas no início do desenvolvimento, o impacto significativo nas áreas sociais e funcionais, e exclusão de explicações por Transtorno do desenvolvimento Intelectual (TDI) ou Atraso Global do desenvolvimento (Instituto Inclusão Brasil, 2023).

Contudo, para que fosse possível se chegar a estes diagnósticos do Autismo, um caminho longo foi percorrido. Uma trajetória repleta de teorias, práticas, experiências e análises comportamentais. Conforme Santos e Amorim (2021), somente no ano de 1938 começaram a surgir os primeiros estudos referentes ao Autismo. Até então, as crianças eram rotuladas como esquizofrênicas ou débeis mental. Esses estudos e contribuições, vieram de investigadores, médicos e especialistas no comportamento infantil, dentre eles, pode-se destacar, Hans Asperger e Leo Kanner.

Hans Asperger, médico psiquiatra e pediatra austríaco, foi um dos primeiros estudiosos e colaboradores para a descoberta do Transtorno do Espectro Autista. Asperger centrava os seus estudos em uma forma mais branda do distúrbio, o que chamou de Síndrome de Asperger, esta síndrome estaria relacionada com o autismo leve, porém, tem uma especificação própria.

No entanto, na época, em seus estudos, Asperger diagnosticava apenas meninos com autismo leve. Assim como é mencionado por Santos e Amorim (2021):

Asperger identificava meninos com o que hoje conhecemos como autismo leve e atribuiu esta condição a uma condição masculina, e que, através de orientações pedagógicas e terapias de cunho construtivistas, antes mesmos de haver o construtivismo piagetiano, poderiam ter uma vida funcional (Sheffer *apud* Santos; Amorim, 2021, p. 2).

Contudo, somente no ano de 1943, Leo Kanner, médico psiquiatra e pediatra austríaco, constatou o primeiro diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, o qual, nomeou como “distúrbios autísticos inatos do contato afetivo”.

Foi através de um relatório de observação e acompanhamento de onze crianças, sendo oito do sexo masculino e três do sexo feminino, que Kanner, obteve os seus primeiros diagnósticos. O estudioso constatou através da observação, características similares entre as crianças e atribuiu que a culpa seria dos pais, principalmente das mães, pelo fato de seus filhos desenvolverem autismo. Premissa que foi amplamente rechaçada com o avanço dos estudos nesta área.

Kanner descreveu os familiares de seus pacientes, como pessoas inteligentes, bem sucedidas e pouco amorosas. Destaca ainda que em alguns casos as mães possuíam formação superior. Observou também, que os casamentos, eram marcados pelo distanciamento emocional, e que essas características dos familiares, seria um dos fatores causadores do Autismo nas crianças. No artigo intitulado “Autismo e culpabilização das mães: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim”, de Lopes (2017), é mencionado um relato do estudioso, referente ao que foi descrito neste parágrafo:

Na maioria dos casos, a gravidez não havia sido bem-vinda e ter filhos era nada mais que uma das obrigações do casamento. A falta de calor materno em relação ao filho ficaria evidente desde a primeira consulta, pois a mãe demonstrava indiferença, distanciamento físico ou mesmo incômodo com a aproximação da criança. A dedicação ao trabalho, o perfeccionismo e a adesão obsessiva a regras seriam outros dos traços dos pais, e os dois últimos explicariam o seu conhecimento de detalhes do desenvolvimento do filho. Mais que isso, os pais muitas vezes se dedicariam a estimular a memória e o vocabulário de sua criança autista, tomando o filho como objeto de “observação e experimentos” (Lima *apud* Lopes, 2017, p. 3).

Durante o trabalho com as crianças, Kanner percebeu que elas apresentavam sintomas e características similares, tais como, incapacidade de se relacionar com outras pessoas, distúrbios da linguagem, ecolalia, inversão pronominal, distúrbios na alimentação, estereotípias e uma forte resistência a mudanças de rotinas.

O relatório de observação das onze crianças se tornou um artigo, o qual, foi intitulado “Autistic disturbances of affective contact”, e publicado em 1943 pela revista *The Nervous Child*. Neste artigo, está descrito detalhadamente, toda a

observação, processo e características das onze crianças que o pesquisador observou e estudou.

Hans Asperger em 1938, destacou que o Autismo leve se desenvolvia somente no sexo masculino, enquanto Leo Kanner em 1943, defendeu que as meninas também poderiam desenvolver Autismo. O estudioso chegou a esta conclusão ao observar que algumas meninas estavam tendo os mesmos sintomas que os meninos com TEA.

Ao longo deste percurso outros estudos foram sendo desenvolvidos, porém, somente em 2013, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5, que o autismo passou a ser abordado como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – continua conceituando o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Ainda que os sintomas variem de caso para caso, o diagnóstico do autismo é principalmente clínico, uma vez que não há marcadores biológicos e nem exames definitivos.

Após as famílias conseguirem acesso ao diagnóstico e ao laudo médico do qual consta as suas características e estereotípias, outra questão começou a preocupar os familiares: como as crianças diagnosticadas seriam incluídas nas escolas?

## **2.1 Autismo e inclusão**

A inclusão escolar é um dos assuntos mais questionados e estudados atualmente, contudo, nem sempre foi desta forma. Ao longo do tempo, tanto o conceito quanto a inclusão na prática mudaram sobremaneira.

Costa, Zanata e Capellini (2018) mencionam que, nos séculos XVI e XVII, as crianças que tinham alguma deficiência ou transtorno mental eram abandonadas pelos seus pais nas ruas, igrejas ou portas de conventos. As famílias que decidiam não abandonar os seus filhos, acabavam mantendo-os presos, algemados ou contidos de alguma forma, sem ter acesso a uma higiene adequada e sem convívio com a sociedade.

Já no decorrer do século XIX, houve a criação da “roda dos expostos”. A partir de então, os pais que não quisessem criar os filhos com alguma deficiência poderiam deixá-los nestes locais, a fim de serem adotados ou criados por instituições filantrópicas e/ou estatais. Ramos (1980), explica em seu artigo intitulado “Rotina na Educação Infantil”, como funcionava a roda dos expostos:

A roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela dos hospitais, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada (Ramos, 1980, p. 2).

Ocorreu também no século XIX, o movimento de reclusão parcial dos indivíduos que eram considerados diferentes do padrão de normalidade que a sociedade tinha imposto. Assim como é mencionado por Hattge, Santos e Costa (2020):

Mais tarde, no século XIX, verificam-se movimentos de reclusão parcial para aqueles considerados diferentes do padrão de normalidade. Somente instituições específicas (APAE e outras instituições afins) poderiam receber os ditos “diferentes”, pois eram especialistas na educação para esse público. Nelas, os sujeitos ganhavam tratamento, educação e formação para o trabalho, de acordo com suas potencialidades e capacidades (Hattge; Santos; Costa, 2020, p. 64).

Somente no século XX é que começou a discutir-se e empreender-se esforços para incluir crianças com deficiências ou transtornos mentais nas instituições escolares. Foi também, neste meio tempo, que foram criadas as primeiras leis que contemplam crianças com necessidades especiais. Como é mencionado por Hattge, Santos e Costa (2020):

A implantação das leis que regem os métodos e as formas de inclusão no Brasil, mais especificamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e as discussões mundiais, como a Educação para todos, na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/12/1996, que provocaram transformações importantes na concepção de inclusão social na sociedade brasileira (Hattge; Santos; Costa, 2020, p. 64).

Conforme Costa, Zanatta e Capellini (2018), em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou propostas para assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas propostas visam acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas de uma educação de qualidade para todos. Os mesmos autores informam que, em 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial:

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que deve ocorrer preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola onde o aluno está matriculado ou outra escola do ensino regular e podendo ser realizado, também, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil *apud* Costa; Zanata; Capellini, 2018, p. 5).



Segundo os autores mencionados no parágrafo anterior, no ano de 2015, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Trata-se da lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que teve o intuito de assegurar e promover condições de igualdade de oportunidades, exercício dos direitos das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania.

Depois que os indivíduos com deficiências e transtornos mentais conseguiram garantir leis que, ao menos, mencionam as suas necessidades específicas perante a sociedade, coerente com o objetivo deste estudo, outras dúvidas começaram a surgir, tais como: de que forma é feita a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil? E quais seriam os desafios existentes na educação inclusiva?

### **2.1.1 O autismo na Educação Infantil e os desafios da educação inclusiva**

A sociedade pós-industrial erigida na matriz do sistema capitalista estimula a competição, por vezes, em demasia. Este espectro social, muitas vezes, vem para o contexto da educação. Nas instituições escolares, além do preparo técnico é preciso potencializar as valências humanas, fazendo com que, desta maneira, a inclusão seja plena. Conforme destacado por Gritti e Rodrigues (2019), o princípio fundamental da inclusão escolar é o de que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença, sempre pensando em assegurar uma educação de qualidade para todos.

Os mesmos autores mencionados no parágrafo acima, informam que, o princípio que norteia a regulamentação da educação inclusiva é o de que as escolas acolham com propósito pedagógico todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, mesmo que essas condições provoquem desafios distintos aos sistemas educacionais.

Alexandre (2010) destaca que, até o momento, muito se falou sobre a importância da inclusão escolar. Contudo, uma educação que observe a premissa da inclusão, só se concretiza se existir também uma instituição escolar que a sustente. Escolas inclusivas partem do pressuposto que a heterogeneidade do grupo de estudantes não é um problema.

Desde que a pauta da inclusão passou a receber atenção, entretanto, fica evidente que os maiores desafios da educação inclusiva é assegurar um ensino de qualidade para todos. A qualidade de uma educação inclusiva não pode prescindir, entre outras coisas, de profissionais qualificados e especializados nas devidas áreas. Estudantes com síndromes, transtornos mentais ou atrasos do desenvolvimento, demandam da instituição escolar e dos profissionais da educação, um planejamento didático particular, conforme suas necessidades.

Como forma de tornar mais palpável a discussão, esta produção deter-se-á à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.



Conforme mencionado por Britto (2015), nos aspectos educacionais percebe-se que para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola pode vir a ser o primeiro passo para que aconteça a integração:

É a partir da creche que se deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança autista, por meio de uma interação entre os ambientes que ela faz parte, fazendo-a conhecer a realidade existente na sociedade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam (Brito, 2015, p. 3).

A autora destaca que a educação, portanto, precisa estar intimamente ligada à socialização e integração dos estudantes autistas. A socialização e a integração terá tanta qualidade quanto for a adequação do espaço para receber a criança, visto que, muitas vezes, este estudante necessita de ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades:

[...] 1) em primeiro lugar, refere-se à necessidade de que o ambiente não seja, excessivamente, complexo, senão, pelo contrário, relativamente simples. As crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando são educadas em grupos pequenos [...], que possibilitem um planejamento bastante personalizado dos objetivos e procedimentos educacionais em um contexto de relações simples e, em grande parte, bilaterais; 2) em segundo lugar, o ambiente deve facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio [...]; 3) além disso, o educador deve manter uma conduta educadora [...] estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos, métodos de registro etc. (Cool *et al.* *apud* Brito, 2015, p. 4).

Dando continuidade às reflexões sobre Inclusão, Santos e Almeida (2017) destacam que, quando nos remetemos à Inclusão, principalmente na Educação Infantil, o assunto fica mais complexo. Pois, muitas crianças que chegam na Educação Infantil e apresentam alguma necessidade específica, não possuem diagnóstico tecnicamente elaborado por profissional competente. No entanto, cabe à escola promover essa inclusão, sempre buscando estratégias que tornem possível o aprender. Não raro, é a escola, que auxilia a família na busca por um profissional qualificado para a expedição do laudo, visto que, este procedimento é importante para além do contexto escolar.

Conforme mencionado por Giroto, Vitta e Araujo (2019), recentemente, a reorganização de sistemas educacionais, na perspectiva inclusiva, prevê que as estratégias pedagógicas na Educação Infantil levem em conta a heterogeneidade do público escolar que a frequenta:

Dessa perspectiva, o trabalho educativo na Educação Infantil, num contexto inclusivo, sob os princípios da universalização do acesso à educação, da igualdade de direitos no acesso às oportunidades e da equidade, pressupõe que sejam consideradas as especificidades das crianças, seus distintos modos de apropriação do conhecimento e os diferentes contextos escolares, de modo que as diferenças sejam valorizadas. Pressupõe, ainda, conferir visibilidade à criança como sujeito de direitos e produtora de cultura (Giroto; Vitta; Araujo, 2019, p. 2-3).

Santos (2013), registra que o modelo inclusivo na Educação Infantil é fundamental. Isto porque, muitas vezes, é no ingresso na cultura escolar, que as crianças têm suas primeiras noções de coletividade e de mundo em geral. E o convívio diário destes estudantes “atípicos”, juntamente com as outras crianças, faz com que, ambas possam aprender juntas, e desta forma, superar alguns de seus limites.

A premissa de uma escola inclusiva em qualquer nível, entretanto, passa por assegurar que os seus educandos tenham professores efetivamente capacitados para transformar a sua prática educativa. Todavia, conforme é destacado por Santos (2013), muitos professores não tiveram acesso a conhecimentos relativos à inclusão durante a formação. Desta forma, cresce a responsabilidade da creche ou escola, e do Estado, na complementação dessa formação:

Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP *apud* Santos 2013, p. 24).

No entanto, Giroto, Vitta e Araujo (2019), mencionam em seu artigo “Inclusão e Educação Infantil”, que a compreensão sobre aquele nível de ensino numa perspectiva inclusiva ainda está longe de ser sistematizada no contexto educacional brasileiro. Conforme os estudiosos, são muitos os limites e desafios que se colocam à garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças. Além do mais, ainda é grande o abismo entre as políticas públicas e sua operacionalização na realidade escolar para que, de fato, este direito seja assegurado.

A seguir, serão descritos e fundamentados os procedimentos metodológicos do estudo de caso inspirado pela revisão de literatura e pela análise conceitual feita até esta seção do estudo. Ato contínuo, apresentar-se-á o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, pensadas e para serem desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Esta escola está localizada na cidade de Progresso, região do Vale do Taquari no Estado do Rio Grande do Sul. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas com uma criança autista do sexo feminino, com idade de 3 anos e 6 meses, na data da experiência, estudante de uma turma do Maternal II.

### **3 ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTE COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A seção que segue tem duas finalidades a saber: apresentar e fundamentar as atividades planejadas. Primeiramente, discutir-se-á a pertinência ou não da adaptação curricular, tema que apresenta posicionamentos antagônicos na bibliografia específica consultada sobre adaptação curricular para crianças com deficiência.

Conforme destacado no parágrafo acima, Lopes (2017) menciona que, as adaptações curriculares são propostas educativas oferecidas aos estudantes,

em especial, para aqueles que apresentam alguma deficiência ou dificuldades nas aprendizagens. Contudo, a mesma autora destaca que esta adaptação deve ser algo que beneficie a criança com deficiência e não incapacite-a:

Adaptação curricular não se trata de um novo currículo, mas sim de uma harmonia entre as atividades e o currículo. Deve ser planejada e sistemática, não deve ser ocasional, atividade que venha ser elaborada aleatoriamente e sem ser previamente programada, deve ser estudada para que assim se tenha um bom resultado na execução das atividades (Lopes, 2017, p. 15-16).

No entanto, Lumertz e Menegotto (2019), em seu artigo referente a um relato de caso, mencionam que foi utilizada a adaptação curricular individualizada para a inclusão de um estudante que estava sendo observado:

O currículo adaptado, e, neste caso, individualizado, foi fundamental para que o aluno tivesse acesso ao ensino do qual necessita e tem condições de participar, fazendo com que a escola trabalhe no sentido de melhorar as habilidades do aluno em relação ao que ele tem capacidade de construir, mas sem perder de vista o leque de possibilidades de aprendizagem que o aluno tem condições de alcançar (Lumertz; Menegotto, 2019, p. 7-8).

Todavia, as atividades pedagógicas que serão adaptadas e desenvolvidas neste artigo, não tem como finalidade limitar ou discriminar a estudante da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista, mas sim, incluir esta estudante através de uma adaptação que abrange o contexto pedagógico em que ela está inserida.

### 3.1 Metodologia e instrumentos de pesquisa

Este trabalho é de carácter qualitativo, do tipo estudo de caso. Conforme Chemin (2022), uma Pesquisa Qualitativa trata da investigação de valores, atitudes e motivações do público pesquisado, tendo como objetivo compreendê-los:

[...] a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar uma compreensão qualitativa das razões, das motivações do contexto do problema; normalmente é utilizada para número pequeno de casos não-representativos, ou seja, a amostra é em número reduzido, a coleta de dados é não-estruturada, a análise de dados é não-estatística e os resultados desenvolvem apenas uma compreensão inicial do problema estudado (Malhotra *apud* Chemin, 2022, p. 80).

Bourguignon (2009), faz em seu livro “Pesquisa Social - reflexões teóricas e metodológicas”, as seguintes definições para Pesquisa Qualitativa:

Pesquisa qualitativa é um método multi-focal, que envolve uma abordagem interpretativa e natural do objeto em questão. Isto significa que a pesquisa qualitativa investiga coisas na sua configuração natural, tentando dar sentido a elas, ou interpreta fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas dão a eles. Pesquisa qualitativa envolve o estudo e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso [por exemplo] [...] que descrevem rotinas e momentos problemáticos e significados nas vidas dos indivíduos [...] (Denzin; Lincoln *apud* Bourguignon, 2009 p. 71).

O mesmo autor mencionado no parágrafo acima, define o Estudo de Caso, como sendo uma investigação profunda, podendo ser sistemática ou investigativa, tendo como escolha, uma série de diferentes métodos para coletar e analisar dados:

[...] Por conseguinte, utiliza diferentes métodos para coletar vários tipos de informações e fazer observações. Estes são os materiais empíricos através dos quais o objeto de estudo será compreendido. O Estudo de Caso é, assim, baseado em uma grande riqueza de material empírico, notável devido à sua diversidade (Hamel *et al. apud* Bourguignon, 2009, p. 68).

Lumertz e Menegotto (2019:4), utilizam em seu artigo uma citação de Yin (2001), informando que “o estudo de caso é apropriado às pesquisas educacionais, uma vez que permite estudar um único caso, mas que, mesmo que não seja generalizável, pode ajudar a entender outros casos similares”.

Para o estudo de caso desta pesquisa, foram desenvolvidas atividades pedagógicas adaptadas e modificadas, que abrangem as necessidades e a faixa etária da estudante. As atividades foram desenvolvidas no turno da tarde, período em que a criança encontrava-se na escola.

A coleta de dados, portanto, se deu a partir do desenvolvimento das atividades com a estudante. Produziu-se registros fotográficos durante as atividades de forma a documentar a interatividade da criança com os materiais a partir do estímulo da pesquisadora. Foi, ainda, utilizado um diário de campo, para anotações referentes às expressões, anseios e atitudes da criança com TEA durante a execução das propostas pedagógicas:

[...] o diário de campo possibilita a produção de um material de caráter etnográfico, de pesquisa e íntimo, sendo que tais características são concomitantes nos diários. O material produzido no diário de campo se difere de um texto comum, pois apesar de ser um documento científico permite um distanciamento da experiência registrada e avaliação do que houve em contraponto com hipóteses e propósitos. O diário de campo possibilita a documentação dos fatos vivenciados na prática, o que é um dos alicerces da constituição da identidade profissional (Freitas; Pereira, 2018, p. 2).

Reitera-se que as propostas pedagógicas foram desenvolvidas e modificadas conforme a necessidade da criança. Ainda no que tange aos procedimentos e cuidados éticos, cumpre informar que tanto a família quanto a escola aquiesceram os procedimentos mediante a apresentação da proposta pelos pesquisadores.

### **3.2 Atividades Pedagógicas Propostas e resultados**

A seguir serão descritas e detalhadas quatro atividades pedagógicas adaptadas. As referidas atividades foram propostas à estudante da Educação Infantil anteriormente mencionada neste estudo. O objetivo e a intenção pedagógica específica de cada atividade aparecem na sequência da sua descrição. Além de apresentar-se como um instrumento de coleta de dados para o presente trabalho, as atividades planejadas dialogam com o planejamento desenvolvido com a turma da

qual a estudante faz parte, no sentido de qualificar a percepção e a representação do mundo circundante através de múltiplas linguagens.

1ª atividade - Pareamento de sombras: em uma folha de papel sulfite tamanho A4, foi disponibilizado impresso a sombra de seis figuras (flor, raposa, cachorro, borboleta, porco e ovelha). Esta folha foi plastificada para melhor manuseio da criança. Em outra folha de iguais dimensões, foram impressas, estas mesmas figuras mencionadas logo acima. No entanto, desta vez, as imagens tinham as suas devidas cores. Depois de prontas, as figuras foram embaralhadas e a estudante foi estimulada a relacionar a imagem colorida com a sua respectiva sombra.

O pareamento de sombras é uma atividade fundamental para todas as crianças, pois trabalha questões visuais, perceptivas e cognitivas. Em relação ao autismo, o pareamento é muito indicado no processo de aprendizagem, pelo fato de utilizar pistas visuais para o seu desenvolvimento.

2ª atividade - Os sons dos animais: em uma folha de papel foram impressas as imagens de seis animais (gato, cachorro, pato, macaco, galo e pintinho). Abaixo de cada imagem estava descrito o som que cada animal produz.

Para realizar esta atividade, primeiramente, a pesquisadora mostrou a folha com as imagens para a criança, e em seguida, com o dedo mostrou cada animal falando o seu respectivo nome e o som que ele produz através do recurso linguístico conhecido como onomatopeia, vocalizado pela pesquisadora. Logo após, a professora falou o nome de algum animal que estivesse presente na folha e pediu para que a estudante lhe mostrasse onde estava. Por último, foi pedido para que a criança imitasse o som de cada um deles.

A imitação é essencial para o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, para crianças autistas, além de ajudar no processo de aprendizagem, a imitação ajuda na socialização e no desenvolvimento da linguagem.

3ª atividade - Separando as cores: em uma folha de papel foi impressa a imagem de uma maçã. Logo acima da imagem da maçã, estava escrito em letra maiúscula, a palavra “vermelho”. Em outra folha de papel foi impressa a imagem de um dinossauro. Logo acima da imagem do dinossauro, foi escrita a palavra “verde”, em letra maiúscula. O restante das duas folhas foi preenchido com quadrados, o qual representava a cor de cada folha. Estes quadrados serviram para que a criança separasse as imagens por cores e as colocasse dentro deles.

Na metade de outra folha de papel, constavam seis imagens impressas na cor vermelha (ketchup, morango, pimenta, coração, maçã e joaninha). Na outra metade restante da folha, foram impressas outras seis imagens na cor verde (árvore, dinossauro, abacate, sapo, trevo de quatro folhas e um carro). Estas doze imagens foram recortadas em formato de quadrado e plastificadas.

Os principais objetivos para trabalhar o pareamento de cores com crianças autistas se sustentam por esta atividade ajudar na estimulação, concentração e na atenção. Atividades dessa natureza ajudam o estudante com TEA a desenvolver

melhor a sua coordenação motora fina, no reconhecimento das cores e na construção da sequência lógica.

4ª atividade - Cabeça no corpo certo: para desenvolver esta atividade, primeiramente, foi necessário imprimir em uma folha de papel, cinco corpos de animais (vaca, porco, galo, zebra e macaco) sem as suas respectivas cabeças. Em um outro papel, imprimiu-se somente as cabeças dos animais. Após impresso, recortou-se e plastificou-se para melhor manuseio da criança.

Um dos principais objetivos da atividade “cabeça no corpo certo”, é trabalhar a percepção visual das crianças. Além disso, tem-se aí noções iniciais de fenotípia e anatomia animal.

Dentre tantas atividades possíveis, essas quatro foram escolhidas para serem desenvolvidas nesta pesquisa. A seguir descrever-se-á as atividades acima em contexto, assim como, os principais resultados na experimentação.

Na atividade “Os sons dos Animais”, era esperado que a estudante apontasse os animais conforme solicitado e falasse os seus respectivos nomes, e em seguida, imitasse os seus sons. No entanto, pela criança ser autista nível de suporte 3, conforme laudo médico especializado e segundo a classificação do DSM-5-TR, a sua comunicação ainda está em desenvolvimento, apenas produzindo alguns balbucios. Gaiato, menciona que as crianças com autismo podem ter uma “interação pobre entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal, contato visual e uma linguagem corporal” (Gaiato *apud* Sanches e Taveira, 2020, p. 6).

Durante a atividade a estudante ficava observando atentamente as imagens dos animais, e toda vez que a pesquisadora explicava o exercício, a criança ia até a prateleira e pegava um animal de pelúcia trazendo-o para mostrar. Depois que o exercício terminou, a estudante não queria mais largar os bichinhos de pelúcia, brincando por um longo tempo com eles. O mesmo autor mencionado no parágrafo acima, destaca que é comum as crianças autistas terem “forte apego a objetos, gastando muito tempo observando ou usando um mesmo brinquedo ou segurando, sempre que podem, algo que caiba nas mãos. Mesmo quando pedimos para escolher outro” (Gaiato *apud* Sanches; Taveira, 2020, p. 7).

Na atividade “Separar as cores”, era esperado que a estudante pegasse as figuras com as determinadas cores e as colocasse nas folhas que as representassem. Quando a criança viu as figuras ficou muito entusiasmada e logo começou a fazer a atividade, mesmo sem ter recebido nenhuma explicação por parte da pesquisadora. Porém, após algum tempo, ainda sem ter terminado o exercício, começou a correr pela sala. A pesquisadora tentou algumas vezes chamar a estudante para fazer a atividade novamente, mas a única brincadeira que ela queria naquele momento era correr livremente pelo ambiente. Conforme destacado pelo site Instituto Inclusão Brasil 2023, o DSM-5-TR menciona que indivíduos autistas possuem “limitações na reciprocidade emocional e social, com dificuldade para compartilhar interesses e estabelecer uma conversa” (Instituto Inclusão Brasil, 2023).

Na atividade “Cabeça no corpo certo”, a criança deveria pegar as imagens das cabeças dos animais e as colocar no corpo correspondente. De imediato quando a estudante viu as figuras espalhadas sobre um tatame na sala, foi em direção a elas e as pegou nas mãos. No início não deu muito sentido às imagens, apenas ficava segurando firmemente e as observava atentamente. Conforme destacado pelo DSM-5-TR, as crianças autistas têm “interesses altamente restritos ou fixos em intensidades ou focos muito maiores do que os esperados” (Instituto Inclusão Brasil, 2023).

No entanto, assim como na atividade anterior, a estudante logo começou a se dispersar pela sala e não quis mais desenvolver o exercício, mostrando desta forma, que ela queria brincar de outra coisa. Gaiato destaca que é normal crianças autistas “não se interessarem por coisas que as outras crianças ou adultos propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam de seu interesse)” (Gaiato *apud* Sanches; Taveira, 2020, p. 6).

Na atividade “Pareamento de sombras”, era esperado que a estudante pegasse as figuras com imagens coloridas e as colocassem nas suas devidas sombras. No início, a pesquisadora deixou que a criança brincasse livremente com as figuras. Percebendo que com o passar do tempo a estudante estava se dispersando pela sala, a pesquisadora decidiu começar a explicar o exercício. De imediato a estudante prestou a atenção na explicação, e em seguida, desenvolveu corretamente a atividade. Durante o desenvolvimento do exercício, a criança manteve algumas vezes contato visual com a pesquisadora, e sempre que colocava a figura na sombra correspondente comemorava batendo palmas ou chacoalhando as mãos. Gaiato destaca que é comum no autismo os sujeitos desenvolverem “estereotípias motoras, movimentos repetitivos com o corpo ou com as mãos, tais como abanar as mãozinhas, pular ou rodar, bater as mãos ou balançar objetos” (Gaiato *apud* Sanches; Taveira, 2020, p. 7).

#### 4 REFLEXÕES FINAIS

Quando iniciou-se o trabalho de pesquisa, constatou-se que há um aumento significativo no número de crianças autistas matriculadas nas escolas brasileiras. Este fato, instigou a pesquisadora, impelindo-a a pesquisar o Autismo na Educação Infantil.

A pesquisa teve como objetivo geral, estudar propostas pedagógicas adaptáveis para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente na Educação Infantil. Constata-se que o objetivo geral foi atingido, pois efetivamente o trabalho conseguiu cumprir algumas etapas, tais como: planejamento, atuação pedagógica da pesquisadora e reflexão sobre as atividades planejadas e desenvolvidas.

Um dos principais objetivos específicos desta pesquisa, portanto, foi elaborar propostas de interações, inspiradas na revisão bibliográfica, e experimentá-las com uma estudante com TEA no contexto de sala de aula, de uma escola de rede pública



no Vale do Taquari no Estado do Rio Grande do Sul. Conforme descrito na seção anterior isso foi efetivado.

As quatro atividades destacadas logo acima, foram pensadas e modificadas conforme a necessidade da criança. Procedeu-se às devidas adaptações dos exercícios, pensando na inclusão da estudante. Conforme destacado por Montoan (2008, texto digital), a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro, tendo desta forma, o privilégio de poder conviver e compartilhar momentos. A mesma autora, menciona que a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, visto que a inclusão é estar com e poder interagir com o outro.

Com a finalização deste artigo e do presente estudo de caso, foi possível concluir que, sim, a sociedade e a Educação Formal após a Revolução Industrial excluíram sistematicamente os indivíduos que nasciam com alguma síndrome ou transtorno mental global. Entretanto, com a universalização da Educação, foi possível que estas pessoas, até então rotuladas pela sociedade como anormais, comessem a ganhar os seus espaços e direitos na sociedade e na educação. No entanto, contemporaneamente, somente a universalização não garante qualidade de ensino e instauração da dignidade. Para que tudo isso possa ser efetivamente garantido é preciso o desenvolvimento de políticas educacionais de qualidade e inclusivas.

O presente artigo que constitui-se em um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, demonstra que é possível desenvolver um ensino de qualidade desde a Educação Infantil também para estudantes com TEA. Salientando que o quanto antes forem percebidas e atendidas as necessidades específicas de cada estudante, incluído as crianças com TEA, poder-se-á lograr êxito no processo de escolarização.

No caso investigado, a pesquisadora observou que as propostas da professora titular da turma relacionavam-se aos objetos de aprendizagem para os quais foram desenvolvidas as atividades antes apresentadas. A elaboração do material utilizado no contexto da pesquisa, portanto, deriva de uma necessidade específica da estudante detectada durante a investigação.

Ressalta-se, ampliando-se o olhar desde o contexto observado, o quão importante é a inclusão das crianças não só no ambiente escolar, mas também no contexto social. Através da inclusão, as pessoas que nascem com necessidades específicas, no que concerne ao processo de escolarização e de participação no mundo, podem viver dignamente contribuindo para que a sociedade dimensione o significado de valores como o respeito e a prática cidadã. Estas são, como não é difícil de pressupor, premissas para uma sociedade e uma educação humanizada e igualitária, no que concerne ao acesso aos direitos fundamentais. Por este viés tem-se a igualdade preservando-se a diversidade.

## REFERÊNCIAS

- A inclusão escolar da criança autista melhora, mas ainda é pequena. **Blog Saúde Infantil**, 18 de abr. de 2022. Disponível em: <<https://institutopenesi.org.br/a-inclusao-escolar-da-crianca-autista-melhora-mas-ainda-e-pequena/#:~:text=Segundo%20o%20%C3%BAltimo%20censo%20escolar,2017%2C%20quando%20havia%2077%20mil>>. Acesso em: 14 de mar. 2023.
- ALEXANDRE, Joana Margarida Dias *et al.* **A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar**. 2010. Dissertação de Mestrado.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- Atividade Cabeça no corpo certo. **Beabá Kids**. Disponível em: <https://loja.beabakids.com/> < Acesso em: 12 jul. 2023.
- Atividade Pareamento de Sombras. **Curso Livre ABA e Autismo para Profissionais**. Regina Bérghamo. Disponível em: <https://kiwify.com.br/> < Acesso em: 5 mai. 2023.
- Atividade Separando as cores. **Beabá Kids**. Disponível em: <https://loja.beabakids.com/> <. Acesso em: 12 jul. 2023.
- Atividade Sons dos Animais. **Curso Livre ABA e Autismo para Profissionais**. Regina Bérghamo. Disponível em: <https://kiwify.com.br/> < Acesso em: 5 mai. 2023.
- BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas. In: **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. 2009. p. 187-187.
- 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: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.
- CHEMIN, Beatris Francisca. Manual da Univates para trabalhos acadêmicos. **Lajeado: Univates**, 2022.
- CORRÊA, Pedro. H. **O autismo visto como complexa e heterogênea condição**. 2017. Mestrado, Programa de Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 30 de maio de 2027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Cy9JTfFN9pP5j5tY578pFQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de abr. de 2023.
- COSTA, Fernanda A. S. C.; ZANATA, Eliana M.; CAPELLINI, Vera L. M. F. **A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA**. Disponível em: <[unisantos\\_seer,+Art.03\\_A+educação\\_infantil\\_com\\_foco\\_na\\_inclusão\\_de\\_alunos\\_com\\_TEA\(1\).pdf](#)>. Acesso em: 09 de abr. de 2023.

DE BRITO, Elaine Rodrigues. A inclusão do autista a partir da educação infantil: Um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop-Mato Grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2015.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 18, p. 307-313, 2015.

DSM-5-TR. **Instituto Inclusão Brasil, 2023**. Disponível em: <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>>. Acesso em: 30 de ago. de 2023.

FERNANDES, Jaluza *et al.* Desenvolvimento infantil do autista, barreiras e conquistas na inclusão escolar: um estudo de caso. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 1, 2018.

FREITAS, Mateus; PEREIRA, Eliane Regina. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 235-244, 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE ARAUJO, Luciana Aparecida. Inclusão e educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 635-640, 2019.

GRITTI, Alice; RODRIGUES, Aline Gritti. Os desafios da inclusão escolar. **Revista Educação em foco**, v. 11, p. 45-48, 2019.

HATTGE, Morgana. D.; SANTOS, Francieli. K.; COSTA, Daniel. M. **Inclusão Escolar: Um itinerário de formação docente**. 1. ed. Lajeado, RS: Univates, 2020.

LOPES, Bruna Alves. Autismo e culpabilização das mães: Uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim. [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977\\_ARQUIVO\\_AUTISMO-E-CULPABILIZACAO-DAS-MAES-UMA-LEITURA-DE-LEO-KANNER-E-BRUNO-BETTELHEIM.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503543977_ARQUIVO_AUTISMO-E-CULPABILIZACAO-DAS-MAES-UMA-LEITURA-DE-LEO-KANNER-E-BRUNO-BETTELHEIM.pdf). Consultado em, v. 25, n. 10, p. 2019, 2017.

LOPES, Leila. C. L. F. **Percepção docente acerca da inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista**. Artigo Científico (Graduação em Psicopedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 23 de nov. de 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15444/1/LCLFL23112017.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; DE OLIVEIRA MENEGOTTO, Lisiane Machado. Adaptação curricular como instrumento de inclusão escolar de um aluno com TEA: relato de experiência. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 13, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Inclusive: inclusão e cidadania**. Rio de Janeiro/RJ, Abr. 2008. Disponível em: <<https://www.inclusive.org.br/arquivos/50>> Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, 8 de set. de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>>. Acesso em: 14 de mar. 2023.

RAMOS, Janaina Silmara Silva. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. Artigo Científico. Departamento de Educação–UFRN, 1980. Disponível em: <https://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrela *et al.* Características do autismo: uma revisão de literatura. **Emergentes-Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 293-302, 2024.

SANCHES, Thayse Tayanne Bastos; DA SILVA TAVEIRA, Leonardo. Autismo: uma revisão bibliográfica. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

SANTOS, Cristiane Sousa; DE SOUZA ALMEIDA, Yara. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1423-1432, 2017.

SANTOS, Euzilene. G. **Inclusão Escolar na Educação Infantil**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, dez. de 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3570/1/EGS01032014.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2023.

SANTOS, Larissa Y. A; AMORIM, Simone S. **Considerações sobre os primeiros diagnósticos do Autismo**: Leo Kanner, o pai do autismo. 2021. Disponível em: <14912\_ojsadmin, +Artigoevento.versaofinal.pdf>. Acesso em: 08 de abr. de 2023.

SARTORETTO, Maria Lúcia. **Inclusão Escolar: um direito de alunos com e sem deficiência**. Portal Só Pedagogia, 2008.