



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: III - PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR ÀS
ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA CRIANÇAS COM TEA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

BETHÂNIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2026**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: III - PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR ÀS ADAPTAÇÕES
CURRICULARES PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
REVISÃO DE LITERATURA

Dissertação apresentada por Bethânia Vernaschi de Oliveira, ao Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: III - Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi

MARINGÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48d

Oliveira, Bethânia Vernaschi de

Das políticas públicas de inclusão escolar às adaptações curriculares para crianças com TEA na educação infantil : uma revisão de literatura / Bethânia Vernaschi de Oliveira. -- Maringá, PR, 2026.

169 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Adaptações curriculares na educação infantil : estratégia para a inclusão de crianças com TEA. 51 f.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Crianças autistas - Educação. 5. Políticas públicas educacionais - Inclusão. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Vanessa de Souza Pianovski - CRB 9/1804

BETHÂNIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

**DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR ÀS ADAPTAÇÕES
CURRICULARES PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
REVISÃO DE LITERATURA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora)
– UEM

Prof^a. Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar – UEM

Prof^a. Dr^a. Luciane Guimarães Batistella Bianchini – UEL

Data da Defesa: 13 de fevereiro de 2026.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Júlia e Elias,
cuja existência é minha maior inspiração e
motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar em cada etapa desta jornada.

Agradeço à minha mãe, cujo apoio foi fundamental para a minha chegada até aqui.

Agradeço à Prof.^a Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, minha orientadora, pela dedicação, paciência e compromisso durante todo o processo desta pesquisa. Seu acolhimento, sua escuta atenta, suas contribuições preciosas e seu incentivo constante foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Agradeço à Professora Doutora Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, por sua dedicação, liderança e pelo comprometimento com a qualidade da formação acadêmica dos mestrandos, em uma perspectiva inclusiva. Sua condução segura e acolhedora foi essencial para o bom andamento desta etapa da minha trajetória.

Agradeço à banca examinadora pela disponibilidade, pelo tempo dedicado à avaliação desta pesquisa e pelas valiosas contribuições e sugestões que enriqueceram significativamente a pesquisa. Seu olhar crítico e construtivo foi fundamental para aprimorar esta dissertação.

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber (Paulo Freire, 1968).

OLIVEIRA, Bethânia Vernaschi de. **Das políticas públicas de inclusão escolar às adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil: uma revisão de literatura.** Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2026. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), inserida na Linha de Pesquisa que aborda as Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil carece de estudos mais aprofundados devido a sua complexidade. Nesse contexto, reconhece-se que a escolarização nessa etapa demanda não apenas o acesso, mas também adaptações curriculares que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil. Com esse propósito, definiu-se como objetivo analisar a abordagem das adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil em teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2025, com o intuito de identificar a presença, a frequência e os enfoques dados a essas medidas pedagógicas nessa etapa de ensino. O embasamento teórico fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), que compreende o desenvolvimento humano como produto das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Articularam-se, ainda, discussões sobre currículo sob perspectiva crítica e pós-crítica, considerando seus atravessamentos políticos, sociais e epistemológicos no âmbito da prática pedagógica. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento. O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, contemplando produções publicadas entre 2019 e 2025. Para análise e sistematização dos dados, empregaram-se as contribuições metodológicas de Bardin (2016), no tocante à análise de conteúdo, e de Romanowski e Ens (2006), no que se refere aos procedimentos e critérios de estudos do tipo estado do conhecimento. Foram identificadas 31 pesquisas, sendo duas teses e 29 dissertações que, posteriormente, foram organizadas e discutidas em cinco categorias analíticas. Os resultados evidenciaram uma escassez de aprofundamento teórico e prático em grande parte dos estudos quanto às adaptações curriculares para crianças com TEA. As pesquisas analisadas, em sua maioria, abordam o tema de modo pontual, sem explorar de forma consistente os fundamentos pedagógicos que sustentam as adaptações, os desafios enfrentados no cotidiano escolar ou as estratégias utilizadas pelos educadores. Tal panorama aponta para a necessidade de investigações mais densas e sistematizadas, capazes de articular teoria e prática, considerando o contexto real da Educação Infantil inclusiva e as singularidades do desenvolvimento de crianças com TEA. As implicações encontradas reforçam a importância de políticas públicas que promovam formação inicial e continuada de professores, bem como ações pedagógicas inclusivas que garantam a efetividade do ensino para estudantes público da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Adaptações Curriculares; Estado do conhecimento.

OLIVEIRA, Bethânia Vernaschi de. **From public policies on school inclusion to curricular adaptations for children with ASD in early childhood education: a literature review.** Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2026. 169 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maringá (UEM), within the Research Line that addresses the Training Practices and Processes of Educators for Inclusive Education. The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education requires more in-depth studies due to its complexity. In this context, it is recognized that schooling at this stage demands not only access but also curricular adaptations that respect the specificities of child development. With this purpose, the objective was defined as analyzing the approach to curricular adaptations for children with ASD in Early Childhood Education in theses and dissertations available in the CAPES Theses and Dissertations Catalog, from 2019 to 2025, in order to identify the presence, frequency, and focus given to these pedagogical measures at this stage of education. The theoretical framework was based on Historical-Cultural Theory (HCT), which understands human development as a product of social interactions mediated by language and culture. Discussions on curriculum from a critical and post-critical perspective were also articulated, considering its political, social, and epistemological intersections within the scope of pedagogical practice. Methodologically, it is characterized as qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, developed through a literature review of the state-of-the-art type. The survey was conducted in the CAPES Theses and Dissertations Catalog, encompassing productions published between 2019 and 2025. For data analysis and systematization, the methodological contributions of Bardin (2016), regarding content analysis, and Romanowski and Ens (2006), concerning the procedures and criteria for state-of-the-art studies, were employed. Thirty-one research studies were identified, including two theses and 29 dissertations, which were subsequently organized and discussed into five analytical categories. The results revealed a scarcity of theoretical and practical depth in most studies regarding curricular adaptations for children with ASD. The analyzed research, for the most part, addresses the topic in a punctual manner, without consistently exploring the pedagogical foundations that support the adaptations, the challenges faced in daily school life, or the strategies used by educators. This panorama points to the need for more in-depth and systematized investigations, capable of articulating theory and practice, considering the real context of inclusive early childhood education and the unique developmental characteristics of children with ASD. The implications found reinforce the importance of public policies that promote initial and continuing teacher training, as well as inclusive pedagogical actions that guarantee the effectiveness of teaching for students with special educational needs.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Curriculum Adaptations; State of Knowledge.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Tripé com conceitos responsáveis pelo desenvolvimento humano, segundo a THC.....	54
Imagem 2: Principais características das pesquisas do tipo estado do conhecimento	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Os quatro estágios do desenvolvimento da fala da criança e suas principais características, segundo Vigotski.....	29
Quadro 2. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.....	47
Quadro 3. O PEI em uma perspectiva inclusiva.....	50
Quadro 4. As três fases do método de análise de conteúdo qualitativo	57
Quadro 5. Distribuição das pesquisas sobre adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil defendidas no período de 2019 a 2025	58
Quadro 6. Distribuição das teses e dissertações encontradas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição.....	59
Quadro 7. Síntese de seis pesquisas stricto sensu sobre TEA na Educação Infantil.....	60
Quadro 8. Síntese de pesquisas seis pesquisas stricto sensu sobre concepções docentes sobre TEA na Educação Infantil.....	68
Quadro 9. Síntese de nove pesquisas stricto sensu sobre práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil.....	78
Quadro 10. Síntese de cinco pesquisas stricto sensu sobre a socialização da criança com TEA na Educação Infantil.....	90
Quadro 11. Síntese de duas pesquisas stricto sensu sobre políticas públicas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Assistente de Desenvolvimento Infantil AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psicologia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CEI – Centro de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

FPS – Funções Psicológicas Superiores

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC – Ministério da Educação

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial NDR – Nível de Desenvolvimento Real

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista THC – Teoria Histórico-Cultural

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
2.1 Principais conceitos da THC na compreensão da Educação Infantil.....	21
2.2 THC: aprendizagem e desenvolvimento infantil.....	27
2.3 THC: o jogo, o brinquedo e a brincadeira como espaços de constituição da infância na Educação Infantil.....	30
2.4 THC: O papel das brincadeiras e jogos no desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil.....	33
3 COMPREENSÃO SOCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	36
3.1 Currículo escolar: visão conceitual baseada em importantes teóricos da educação.....	36
3.2 Concepção de infância: breves considerações.....	40
3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996)	42
3.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)	43
3.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (2006, 2018 e 2024)	45
3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009)	46
3.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): etapa da Educação Infantil.....	47
3.8 Adaptações curriculares na Educação Infantil para crianças com TEA.....	48
4 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	53
5 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	58
5.1 Análise quantitativa das produções analisadas.....	58
5.2 Análise qualitativa das produções analisadas.....	60
5.2.1 Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....	60
5.2.2 Formação continuada e concepções docentes sobre TEA na Educação Infantil.....	67
5.2.3 Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil.....	78
5.2.4 Socialização da criança com TEA na Educação Infantil.....	90

5.2.5 Políticas públicas para inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....	98
6 RECURSO EDUCACIONAL.....	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	117
Apêndice A - Recurso Educacional: Livro digital – Adaptações Curriculares na Educação Infantil: um caminho para a inclusão de crianças com TEA.....	118

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as políticas públicas relativas ao direito de acesso e êxito na educação inclusiva em nosso país alicerçam-se, principalmente, na Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente nos artigos 205, 206 e 208, em seus incisos III e VII; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, em seu art. 58, segundo a qual a modalidade de educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, no ensino regular (Brasil, 1996); e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), constituída pelo Ministério da Educação (MEC), segundo a qual a educação especial integra a proposta pedagógica das escolas regulares, com vistas a promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de educandos com deficiência, ou seja, aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento (pessoas com autismo) e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também são protegidas pela Lei Federal nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Essa legislação reconhece, para efeitos legais, a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, garantindo-lhe o acesso a todos os direitos previstos em lei, como saúde, educação, trabalho, moradia e inclusão social. Entre seus principais avanços, destaca-se o direito à educação inclusiva em escolas regulares, com apoio especializado quando necessário, além do acesso a tratamento multiprofissional pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e da prioridade em serviços públicos.

As políticas públicas inclusivas implementadas em nosso país estão, geralmente, em consonância com documentos internacionais importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990, que defende o acesso universal à educação, e a Declaração de Salamanca, de 1994, que estabelece o princípio da inclusão como base para sistemas educacionais que acolham todas as crianças, inclusive as da Educação Infantil, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Outro marco importante foi a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), sancionada pelo Brasil em 2009, por meio do

Decreto Federal nº 6.949. Esse decreto tem valor de emenda constitucional, o que significa que os direitos previstos na convenção têm força constitucional no Brasil. Essas conquistas reforçam o compromisso com uma educação mais justa e igualitária, promovendo o respeito à diversidade e o direito à aprendizagem de todos.

Ao se reportar à inclusão em nosso país, Mendes (2010) afirma que esse paradigma é uma questão de valor, entendido como um imperativo moral, que se sustenta na compreensão de que garantir o acesso e a participação de todos os indivíduos no processo educativo é um direito humano fundamental. Sob essa perspectiva, a inclusão não deve ser vista como uma escolha opcional ou uma concessão, mas como uma exigência ética e política inquestionável. Ela implica o reconhecimento da diversidade como valor central e a rejeição de qualquer forma de exclusão ou discriminação.

Além disso, a inclusão se configura como uma estratégia essencial para o avanço da educação especial no Brasil, ao propor transformações estruturais nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas políticas públicas, visando atender, com equidade, às necessidades de todos os estudantes. Nesse sentido, tratar a inclusão como um imperativo moral reforça o compromisso da sociedade com a justiça social e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora (Yaegashi *et al.*, 2025).

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (THC), de Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934) e de seus colaboradores, com ênfase nos aspectos que tratam do papel da cultura escolar na promoção do desenvolvimento infantil. Também se apoia em estudos contemporâneos sobre a inclusão escolar e sobre a importância de um currículo adaptado às necessidades dos estudantes da educação especial, com base nos pressupostos para a elaboração de currículo na Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (Brasil, 2006, 2018 e 2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Além disso, dialoga com estudos de teóricos críticos e pós-críticos sobre currículo, como Silva (2007), Freire (1986, 1987), Sacristán (1999, 2000), Yong (2010), Saviani (2011), entre outros, que defendem uma concepção de currículo orientada por uma abordagem crítica do conhecimento, em uma perspectiva inclusiva.

A THC, desenvolvida por Vigotski (2000, 2001, 2007), defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para Vigotski (2007), o aprendizado antecede o desenvolvimento e acontece por meio das relações com os outros mais experientes culturalmente, especialmente em contextos educativos. Na Educação Infantil, essa teoria valoriza a participação ativa da criança em atividades sociais e culturais significativas, reconhecendo o papel do adulto (educador) como mediador do conhecimento, indicando que a criança pode alcançar níveis mais complexos de pensamento com o apoio intencional adequado. Assim, a THC orienta práticas pedagógicas que respeitam o tempo e o contexto das crianças, promovendo um ensino mais humano, interativo e formativo desde os primeiros anos de vida.

A concepção de currículo, sob uma perspectiva crítica, ultrapassa a ideia de um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos, entendendo-o como um espaço de disputas, escolhas e intencionalidades que refletem valores sociais, culturais e políticos (Saviani, 2011). Nessa abordagem, o currículo não é neutro nem universal, mas é construído a partir das realidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Na Educação Infantil, essa perspectiva implica reconhecer as especificidades das crianças e valorizar suas múltiplas formas de expressão, linguagem e aprendizagem.

Assim, o currículo adaptado torna-se uma ferramenta essencial para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência, com TEA ou com necessidades educacionais específicas. As adaptações curriculares, nesse contexto, não significam reduzir expectativas, mas sim reconfigurar práticas pedagógicas para que sejam flexíveis, significativas e inclusivas, assegurando o direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Esta pesquisa se justifica em decorrência de três eixos fundamentais: pessoal, social e científico. Com relação ao primeiro eixo, o interesse por esta pesquisa se dá pelo fato de a proponente atuar como professora de apoio em sala de aula regular, na Educação Infantil, e vivenciar os desafios que se colocam na docência colaborativa e, nesse contexto, sentir a necessidade de compreender, cada vez melhor, o processo educacional de crianças da educação especial inseridas no ensino comum, com foco naquelas com TEA. Percebe-se, ainda, a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da educação inclusiva, a fim de compreender as propostas teórico-metodológicas para essa etapa de ensino.

Em relação ao segundo eixo, o social, este estudo justifica-se em decorrência das dificuldades enfrentadas por professores em seu cotidiano, pois muitas vezes se veem fragilizados frente à necessidade de recursos teórico- metodológicos que contribuam para a apropriação dos conteúdos escolares pelos estudantes incluídos no ensino regular.

No que se refere ao terceiro eixo, o científico, a pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos consistentes e aprofundados voltados às adaptações curriculares na Educação Infantil, no contexto da Educação Especial, com ênfase nas crianças com TEA. Isso porque o número de diagnósticos de crianças com esse transtorno tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, por diversos fatores, como a maior clareza sobre o transtorno, a ampliação dos critérios diagnósticos (DSM-V) e os resultados de estudos e pesquisas sobre a temática, a exemplo do corpus que compõe o presente estudo. Essa lacuna evidencia a necessidade de aprofundar o debate acadêmico e produzir conhecimentos que subsidiem práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas desde os primeiros anos da escolarização.

Dentre as prerrogativas asseguradas ao público da educação especial, destacam-se as adaptações curriculares, que visam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. A respeito dessas medidas pedagógicas, esta pesquisa propõe a seguinte problematização: Como as teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2025, abordam as adaptações curriculares para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

Para responder às indagações da pesquisa, traçou-se o objetivo geral de analisar a abordagem das adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil, em teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2025, com o intuito de identificar a presença, a frequência e os enfoques dados a essas medidas pedagógicas nessa etapa de ensino. Os objetivos específicos são: 1) Compreender os principais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural voltados ao desenvolvimento infantil de crianças típicas e atípicas; 2) Discutir os principais documentos oficiais e as teorias críticas e pós-críticas que subsidiam a elaboração de propostas curriculares inclusivas para a Educação Infantil; 3) Revisar a literatura com a finalidade de analisar as produções acadêmicas sobre o papel do currículo em uma perspectiva crítica e pós-crítica e sobre as adaptações curriculares para crianças da Educação Infantil; 4)

Identificar as estratégias de adaptação curricular presentes nas teses e dissertações recuperadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e 5) Propor encaminhamentos e orientações, por meio da produção de um e-book, que auxiliem na elaboração de adaptações curriculares para alunos com TEA nível 1.

No que se refere à organização, a presente pesquisa se encontra sistematizada em sete seções. A primeira, “Introdução”, discorre sobre a problemática, a justificativa e os objetivos da dissertação.

A segunda delas, intitulada “O desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural”, apresenta os principais conceitos da THC para a compreensão do desenvolvimento da infância, tais como as relações interpessoais e intrapsicológicas, as mediações simbólicas realizadas por signos, os chamados instrumentos psíquicos, como a linguagem, e as ferramentas físicas de mediação; as zonas e os níveis de desenvolvimento; e o papel do professor nos processos de mediação pedagógica. Discute, também, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira e conclui com o entendimento da contribuição da THC para o desenvolvimento da criança com TEA no ensino regular.

A terceira seção, “Compreensão social do currículo escolar: implicações na Educação Infantil inclusiva”, discorre, de forma sucinta, sobre estudiosos do currículo escolar sob uma perspectiva crítica e pós-crítica, pelo viés inclusivo. Trata, também, da concepção de infância e prossegue com os principais documentos federais que orientam e subsidiam a elaboração do currículo para a Educação Infantil, tais como: a LDB e a Educação Infantil (Brasil, 1996); o RCNEI (Brasil, 1998); o PNQEI (Brasil, 2006, 2018 e 2024); a DCNEI (Brasil, 2009); e a BNCC (Brasil, 2017). A seção encerra-se com um tópico que discute a importância das adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil.

A quarta seção desta dissertação é dedicada à descrição do método utilizado na investigação. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, do tipo “estado do conhecimento”, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em teses e dissertações publicadas de 2019 a 2025, cujo intuito foi identificar, sistematizar e analisar a produção acadêmica relacionada ao tema em foco. A pesquisa foi conduzida com base nas orientações metodológicas propostas por Bardin (2016), no que se refere à análise de conteúdo, e por Romanowski e Ens (2006), no que tange à organização e aos critérios de estudos do tipo estado do conhecimento. Essa abordagem permite mapear as principais contribuições teóricas, identificar

lacunas na produção científica e compreender as tendências investigativas sobre a temática analisada.

A quinta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise de duas teses e vinte e nove dissertações, organizadas semanticamente em cinco categorias de análise, conforme os procedimentos metodológicos adotados. Os dados foram organizados com base nos critérios definidos na etapa de categorização, permitindo a identificação das principais tendências, contribuições e lacunas presentes nas produções acadêmicas sobre o tema investigado. Nesta seção, são discutidos os achados em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, buscando evidenciar como a literatura tem abordado as adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil. A análise visa, ainda, compreender de que modo essas produções contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas.

A sexta seção aborda o recurso educacional elaborado a partir da pesquisa documental e da revisão de literatura.

Nas considerações finais, seção 7, retomam-se os objetivos da pesquisa e avalia-se em que medida foram alcançados, destacando as principais contribuições e limitações do estudo. Ressalta-se a importância dos resultados para a educação inclusiva e especial, assim como as implicações práticas e teóricas. Ainda, indicam-se possíveis caminhos para pesquisas futuras que possam aprofundar o tema e ampliar o conhecimento produzido.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) foi um psicólogo russo que cunhou as bases da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual é validada e bastante utilizada para fundamentar pesquisas de diversas áreas do conhecimento, em nosso país e fora dele. Esse teórico foi pioneiro no entendimento de que o desenvolvimento cognitivo das crianças decorre de interações sociais e das condições socioculturais vivenciadas entre si e com adultos mais experientes, na constituição humana.

Assim sendo, questiona-se: quais as principais contribuições da THC para a compreensão de processos psicológicos que interferem no desenvolvimento infantil de crianças típicas ou atípicas? Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa bibliográfica, nesta seção, é compreender o desenvolvimento infantil sob a ótica da perspectiva da THC e suas implicações no desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

Segundo Oliveira (1993), as ideias centrais do pensamento vigotskiano podem ser resumidas basicamente em: i) as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico porque são produtos da atividade cerebral; ii) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e iii) a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos. As ideias de Vygotsky multiplicaram-se nas obras de seus colaboradores, dentre eles Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), que serão abordados posteriormente neste texto.

Garcia (1999) destaca que Vigotski distingue a deficiência em primária e secundária; sendo a primeira decorrente de lesões cerebrais ou malformações orgânicas, e a segunda resultado das consequências psicossociais da deficiência. Nesse sentido, Vigotski enfatiza que as maiores limitações ao desenvolvimento da criança não estão apenas no déficit biológico, mas nas barreiras sociais, culturais e educacionais impostas pelo meio, o que reforça a importância dos mecanismos de compensação social, como práticas pedagógicas mediadas, flexíveis, adaptadas e intencionalmente organizadas para favorecer o desenvolvimento e a participação da

criança, especialmente na Educação Infantil, aspecto abordado na presente dissertação.

2.1 Principais conceitos da THC na compreensão do desenvolvimento infantil

A Teoria Histórico-Cultural surgiu no início do século XX, momento em que as proposições de Vigotski¹ e seus seguidores se concentravam nos estudos do psiquismo humano, especialmente quanto aos aspectos ligados ao desenvolvimento infantil. Essa teoria tem como base os referenciais marxistas, que dominavam a Rússia no contexto da década de 1930. Um dos idealizadores mais influentes dessa abordagem é Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), além de Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977). Esses teóricos também direcionaram grande parte de seus estudos à compreensão de como ocorre a aprendizagem em pessoas com deficiência, aspecto que condiz com a nossa proposição teórico-metodológica.

Na presente seção destacam-se os principais conceitos da THC cunhados por Vigotski e seus colaboradores. A THC é composta por vários conceitos da Psicologia Social, que a definem em uma abordagem sociointeracionista; ou seja, o sujeito se constitui nas relações que estabelece com o meio sociocultural, constituindo sua segunda natureza, a natureza social. Dentre esses principais conceitos vigotskianos estão as relações interpsicológicas e intrapsicológicas; as mediações simbólicas por signos (os chamados instrumentos psíquicos) e as demais ferramentas de mediação física; as zonas e os níveis de desenvolvimento; e o papel do professor nas mediações pedagógicas, aspectos que apresentamos a seguir.

A respeito do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e outros equivalentes, como “próximo”, “potencial” e “imediato”, cunhado por Vigotski e muito utilizado em nosso país em pesquisas e publicações científicas, cabe aqui uma digressão; ou seja, destacar que, de acordo com os estudos da professora, pesquisadora e tradutora Zoia Ribeiro Prestes², o termo mais adequado a se

¹ Localizou-se nas obras utilizadas para fundamentar a presente seção formas diferentes de se grafar o nome deste autor, de acordo com as diferentes traduções (Vigotski, Vygotsky, Vigotsky, Vygotski). No corpo do trabalho optou-se pela grafia “Vigotski”, mais utilizada pelas editoras brasileiras e espanholas, contudo respeitou-se as várias formas de tradução, quando das citações literais.

² O conceito zona blijaichego razvitia tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento defendida em 2010 na Universidade de Brasília e intitulada “Quando não é quase a mesma coisa:

utilizar para essa expressão é Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), isto, segundo a autora, pela fidedignidade na tradução do russo para o português.

Em entrevista a Vasconcelos, Simão e Fernandes (2014, p. 344), Prestes assim esclarece o equívoco na tradução:

É por isso que esta questão de diferença entre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Iminente é importante. Eu insisto em “iminente” porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer.

Dada a importância dos estudos de Zoia Ribeiro Prestes, nesta pesquisa adotou-se a terminologia Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) em vez de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por considerarmos o conhecimento dela da língua russa e o compromisso com o seu entendimento da THC e com a desmistificação de termos que considera equivocados³.

Como anunciado anteriormente, o primeiro pesquisador que alicerça nossa pesquisa para o entendimento do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, e do seu papel na constituição humana, é Lev Semionovitch Vigotsky, por meio da THC. Esse teórico russo realizou seus estudos com o intuito de compreender, especialmente, o desenvolvimento humano a partir da relação entre as funções psicológicas/mentais superiores (FPS), que dizem respeito ao funcionamento cognitivo humano, apresentado especificamente pelas funções de memória, raciocínio, planejamento, aprendizagem conceitual e outras, e as interações do indivíduo no contexto social, mediado pela linguagem/fala e ancorado pelas trocas socioculturais.

Oliveira (1993, p. 26) materializa a explicação sobre as FPS da seguinte

Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. O termo blijaichego significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Zoia Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento”. Considerando o objetivo de divulgação científica, optou-se, na tradução do presente material, pela adoção do termo zona de desenvolvimento próximo, por tratar-se de expressão de maior familiaridade para o público de pesquisadores, estudantes e professores brasileiros, que, ao mesmo tempo, não conduz a compreensões equivocadas do conceito vinculadas a um suposto imediatismo/ obrigatoriedade ou nível potencial de desenvolvimento (Chaiklin; Pasqualin, 2011).

³ Para ampliação de conhecimentos sobre o assunto, sugere-se a obra: PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: Tradução e os sentidos do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de L.S. Vigotski. Curitiba: Appris, 2012.

forma:

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas [...].

Rego (2003, p. 26), com base em Vigotski, explica esse entendimento tendo em vista que, “[...] a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social”. Ou seja, o homem, pelas interações sociais, adquire sua natureza humana.

A atenção dada por Vigotski à educação escolar está presente no conjunto de sua produção científica, incluindo a Educação Infantil, ao tratar da função do brinquedo, das brincadeiras, do faz de conta, dos desenhos etc. Sobre esse entendimento, Freitas (2007, p. 100) mostra a preocupação desse teórico pela temática educacional:

Em toda a sua obra há uma preocupação com as questões educacionais. Escreveu vários livros e artigos onde se observa a sua preocupação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as questões do desenvolvimento e da aprendizagem, da criatividade, do brinquedo, da relação entre pensamento e linguagem, da aquisição da linguagem escrita e da educação de crianças excepcionais.

Nesta sucinta alusão ao pensamento vigotskiano, destacam-se, especialmente, os conceitos que dizem respeito aos aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem escolar, como: o papel das FPS para o desenvolvimento do estudante e o papel da linguagem/fala na constituição desses sujeitos; o entendimento de que os mediadores simbólicos (signos linguísticos e outras formas de abstração e de representação do real) proporcionam a interação do escolar com o mundo, situados nas zonas de desenvolvimento iminente; bem como a apropriação dos conceitos científicos, ensinados pela escola, por meio principalmente da leitura e da escrita, dos cálculos matemáticos e dos demais conhecimentos próprios das ciências, no processo de apropriação sistemática da cultura.

Os achados epistemológicos de Vigotski permitem compreender as ações presentes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é no ambiente social

da sala de aula (escola) e na relação entre o objeto de conhecimento e o aluno, por meio da mediação docente e das trocas discentes, que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem. Por conta dessa premissa, entende-se que as relações e mediações do estudante entre si e com o meio social devem ser objeto de destaque na educação escolar. Outro aspecto que se evidencia nos estudos escolares vigotskianos é a crítica às tendências idealistas e mecanicistas de ensino. Para tanto, “[...] buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano” (Rego, 2003, p. 28).

Nesse sentido, evidencia-se o papel imprescindível dos instrumentos e dos signos na ação mediadora entre o trânsito externo e o psíquico dos indivíduos. Os primeiros são utilizados de forma concreta ao estabelecer relação entre o homem e o ambiente social, aspecto que ressoa nos postulados marxistas ao explicar a relação do homem com o trabalho, especialmente o trabalho braçal, que compreende as condições de sobrevivência humana. Já os segundos estabelecem essa conexão em nível psicológico, portanto, intelectual, principalmente por meio da linguagem/fala e de suas especificidades, na promoção do desenvolvimento humano.

À vista disso, quando o homem não consegue estabelecer relação direta com o mundo, ele cria ou se apropria de um sistema simbólico de alta complexidade para representar e internalizar a realidade e suas demandas individuais e sociais. Um aspecto bastante interessante na relação entre instrumentos físicos e simbólicos dá-se quando, ao criar um bem material, como um computador, por exemplo, o homem precisa planejar os componentes que o compõem, o hardware (parte física), e, para operá-lo, necessita de programas, os softwares. Isto é, ainda que os instrumentos sejam, a princípio, mais rudimentares, sua operacionalização carece de processos superiores complexos de abstração. E, nessa relação mediada, há o papel imprescindível da linguagem/fala, que movimenta o processo de conhecimento.

Rego (2003, p. 53-54), ao se dedicar à análise da perspectiva histórico- cultural da educação, baseada nos pressupostos vigotskianos, atribui à linguagem três funções fundamentais nos processos psíquicos:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. [...]. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita [...]. A terceira está associada à função de

comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Logo, a criação e o uso de instrumentos e signos possibilitam ao homem interagir de modo mediado com o mundo e com o conhecimento, possibilitando que diferentes formas de conhecimento, como os conteúdos escolares ensinados em salas de aula comuns, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, por exemplo, pela mediação do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) aos estudantes com TEA no ensino comum.

Por meio do conceito de mediação, Vigotski (2007) possibilitou uma importante explicação à área educacional ao apresentar seus estudos sobre a ZDI. O aporte teórico do autor nos remete ao entendimento de que há certa distância entre o que o educando é capaz de realizar sem orientação e o que ele precisa da mediação para apreender, referente a um conteúdo em estudo. Para explicar esse processo psicológico, Vigotski (2007) se valeu de dois níveis: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real (NDR), que significa aprendizagem já consolidada, e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), que representa o conhecimento que ainda não se solidificou.

Segundo estudos vigotskianos, a mediação pedagógica deve operar na ZDI, que é o espaço entre os dois níveis acima elencados. Ou seja, “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vigotski, 2007, p. 98). Entender esse conceito e conhecer a ZDI em que os estudantes se situam é função principal da avaliação diagnóstica e, até mesmo, da avaliação formativa, pois é necessário saber o que eles dominam para desenvolver-se adequadamente o trabalho pedagógico. A esse respeito, o autor pontua:

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (Vigotski, 2007, p. 99).

A importância da orientação acima proposta se dirige no sentido de que, quando o ensino e a aprendizagem são adequados, nem aquém nem além do que

os alunos dominam ou das condições cognitivas reais que apresentam para o aprendizado, o desenvolvimento mental do estudante é alavancado. O papel do professor é o de atuar, por meio da mediação pedagógica, na ZDI dos estudantes, que, em tese, detêm conhecimento cultural mais elaborado do que eles. Tal ação docente e motivação discente colocam em movimento vários processos de desenvolvimento intelectual, que, sem mediação sistematizada, poderiam não ocorrer. Contudo, há estudantes que necessitam de uma mediação mais direta e sistemática do PAEE no ensino comum.

As funções psicointelectuais superiores, segundo Vigotskii (2006), aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento infantil, o que também, em nossa concepção, pode ser percebido em situações de ensino e aprendizagem, com aprendizes de diferentes faixas etárias, inclusive na Educação Infantil. Na primeira vez, ocorre de forma intersíquica — portanto, de modo social e coletivo; na segunda, de forma intrapsíquica, manifestando-se individualmente, “[...] como forma interna do pensamento [...]” (p. 114). Esse processo de internalização de conteúdos culturais propicia o desenvolvimento das FPS e interessa, sobremaneira, ao contexto escolar, que lida com conteúdos culturais que precisam ser internalizados pelos estudantes.

Em se tratando da função principal da escola, que é o ensino, tem-se, no trabalho pedagógico, a mediação de conteúdos culturais sistematizados em conteúdos escolares, que são veiculados por meio da língua materna, tida, nessa linha de pensamento, como construto histórico-cultural. Via de regra, de acordo com procedimentos pedagógicos que derivam de pensamentos críticos de ensino, os conteúdos curriculares a serem ensinados na escola se apresentam, na maioria das vezes, em forma de conceitos cotidianos, apropriados pelos alunos por meio da experiência, da observação e da própria vivência junto ao grupo de pertencimento. Embora a escola se ocupe do ensino dos conceitos científicos, os conceitos cotidianos são, a princípio, relevantes, uma vez que, como discorreu-se anteriormente sobre a ZDI, o ensino adequado deve ser aquele que parte do ponto de desenvolvimento real do aluno e, muitas vezes, estes se situam no cotidiano.

Vigotski (2000) estudou os processos de formação dos conceitos cotidianos e científicos. No entendimento do autor, ao se elevar o nível de entendimento daqueles, automaticamente se eleva estes. Ou seja, os conhecimentos científicos nos capacitam a compreender e intervir em nossa realidade social. Por outro lado, só é possível formar um conceito científico quando o cotidiano já atingiu seu desenvolvimento real.

E é nesse processo de trocas, de internalização e externalização que se situa nosso objeto de estudo, com base na compreensão do que as pesquisas *stricto sensu* apresentam sobre adaptações curriculares na Educação Infantil para crianças com TEA.

Vigotski, pela THC, dá importante destaque ao trabalho humano, que é uma forma de intervenção na natureza e de criação de cultura. Por essa ação, o homem, por meio de instrumentos físicos e intelectuais, potencializa sua ação, modifica o mundo e cria condições para a sua sobrevivência imediata e cultural. Os signos auxiliam e facilitam a execução das funções psicológicas superiores.

2.2 THC: aprendizagem e desenvolvimento infantil

Inicialmente, propõe-se uma outra digressão, agora sobre a tradução da expressão do conceito “linguagem” traduzido da obra de Vigotski, o que, de acordo com que assevera Zoia Ribeiro Prestes, em entrevista concedida por Vasconcelos, Buss e Fernandes (2014, p. 345), há equívoco.

Primeiro é preciso esclarecer o seguinte: muito se usou a partir da tradução equivocada do livro dele exatamente esta questão de linguagem. O livro foi traduzido como “Pensamento e linguagem” e o que ele analisa no livro que não é a linguagem. Um argumento que derruba isto e eu uso este argumento na minha tese. Vamos pensar juntos. O que é linguagem? Linguagem é muito mais ampla. Por exemplo, animais também tem linguagem. Agora a “fala”, uma fala do jeito que o humano “fala” os animais não têm. O que Vigotski analisa é a fala e não a linguagem. Isso é fundamental saber. É a fala viva.

Nesse sentido, ao abordar o desenvolvimento infantil por meio da linguagem, será utilizada a expressão “linguagem/fala”, por considerarmos as constatações de Zoia Ribeiro Prestes.

Para Vigotski (2001), a criança nasce inserida em um meio social, que, via de regra, é a família, e é nela que ela estabelece as primeiras relações com a linguagem/fala na interação com os outros, geralmente adultos e crianças mais experientes. Nas interações cotidianas, a mediação, que é um importante conceito cunhado por Vigotski, acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem/fala, no contexto das situações imediatas, com alguém (adulto por exemplo), que significa e dá sentido ao diálogo da criança. Ainda conforme esse

teórico, só é possível compreender o desenvolvimento infantil, considerando a totalidade de aspectos socioculturais que envolvem tal processo, e aqui destacamos a qualidade das mediações e estimulações realizadas especialmente na escola.

No processo de desenvolvimento infantil, além deste conceito de mediação, ou seja, a aprendizagem guiada por alguém e pela linguagem/fala, considerando que já se apropriou de conhecimentos culturais, há na THC a explicação de que a mediação pode ocorrer por meio de instrumentos e símbolos. Aqui, a fala toma função preponderante, uma vez que formas superiores de pensamento são adquiridas e desenvolvidas pela criança por meio do sentido e significado das palavras.

Sobre a relação entre pensamento e linguagem, com base em suas relações estruturais e funcionais, “modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido qualitativo quanto quantitativo [...] de forma não paralela e desigual” (Vigotski, 2001, p. 111).

Segundo Vigotski (2001, p.133), só é possível acontecer tal relação após esses dois processos alcançarem um nível de desenvolvimento consistente, sintetizado no seguinte esquema:

- 1) No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes;
- 2) Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento, um “estágio pré-verbal”;
- 3) Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra;
- 4) Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual.

Com base nesse entendimento, a seguir especifica-se, segundo a THC, sobre o papel preponderante que a linguagem/fala exerce no desenvolvimento infantil.

A linguagem caminha em um movimento que vai do social para o individual. Isto é, as FPS aparecem em dois momentos distintos: primeiro entre as pessoas, socialmente; depois, no sujeito, internamente, quando a criança passa a operar na e pela fala social. No início da aquisição da linguagem, a fala alheia dirige a ação e a atenção da criança, tornando-se um momento privilegiado de aprendizagem da fala social. “O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estádios pré-intelectuais. Não

têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (Vygotski, 2001, p. 129-130). Vygotski denomina essa fase de pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e de pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem/fala. Além dessas, outras fases marcam o desenvolvimento da linguagem infantil, as quais estão sintetizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Os quatro estágios do desenvolvimento da fala da criança e suas principais características, segundo Vigotski

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA FALA SEGUNDO VIGOTSKI	
Estágios do Desenvolvimento da Fala	Principais Características da Fala da Criança
1º Estágio Primitivo ou natural	Nessa fase ocorre o grito, o balbucio e as primeiras palavras, que são manifestações decorrentes do pensamento pré-verbal e da fala pré-intelectual.
2º Estágio Psicologia ingênua	A experiência da criança está mais aguçada, tendo como referência o próprio corpo e transferem essa aprendizagem ao uso de instrumentos. Início da inteligência prática. Apresenta domínio da fala, na organização gramatical e da sintaxe, as quais antecedem esses domínios em nível de pensamento. Faz uso de palavras como por que, se, quando, e, mas, antes de aprender as relações causais, condicionais e temporais. Assimila a estrutura externa do signo e considera a palavra como parte do objeto, isto é, associa o nome dos objetos pelas suas propriedades. Ainda não interpreta o significado da palavra em outros contextos.
3º Estágio Uso de signos externos	Realiza operações externas para a resolução de problemas internos, como por exemplo, a utilização de um cabo de vassoura para alcançar um objeto que está mais alto. Faz uso de signos mnemotécnicos externos nos processos de memorização. Surge a fala egocêntrica que direciona o planejamento de suas ações.
4º Estágio Desenvolvimento interior	Ocorre a interiorização de operações externas. Uso da memória lógica, isto é, a criança começa a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Ex: Opera mentalmente ao contar uma sequência de números. A fala interior desaparece. As interações entre as operações externas e internas ocorrem automaticamente.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vigotski (2000; 2001).

Para os pressupostos vigotskianos, há uma interdependência entre o pensamento e a linguagem/fala. Nesse entendimento, a palavra torna-se o signo mediador que remete a um conceito abstrato, em um mundo de representação. Em outras palavras, o pensamento é ativado pela linguagem, por meio dos signos linguísticos e das experiências socioculturais, que promovem o desenvolvimento humano. Esse entendimento é tão importante para a THC, pois nele há a explicação de que a “relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas,

em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento" (Vigotski, 2007, p. 21).

O processo de internalização na criança está relacionado, no início da infância, à repetição da fala do outro, tornando-se, aos poucos, própria, pois a fala de outra pessoa mais experiente vai dirigindo a atenção e a ação da criança. Com isso, sistemas simbólicos mais complexos vão se organizando. Os signos, uma vez internalizados são compartilhados coletivamente, possibilitando o aprimoramento da comunicação e da interação social entre os indivíduos. Nesse sentido, é imprescindível que o trabalho pedagógico enalteça a importância da fala e das trocas interacionais com o outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (Vigotski, 2001, 130).

Aproximadamente, por volta dos dois anos de idade, a fala da criança assume uma função simbólica, portanto, intelectual e generalizante. Nesse período, o pensamento se torna verbal, mediado pelos significados presentes na linguagem/na fala. Esse salto no processo de desenvolvimento infantil se dá por meio da cultura, geralmente na interação com adultos que já dispõem da linguagem estruturada e permeada de significados socioculturais.

2.3 THC: o jogo, o brinquedo e a brincadeira como espaços de constituição da infância na Educação Infantil

Conforme os pressupostos da THC, a gênese do desenvolvimento humano situa-se nas relações e interações sociais, sendo constituída na intersubjetividade cultural dos sujeitos, decorrente de condições históricas e socioculturais. Isto é, é nas formas de pensar coletivamente que os saberes sociais são apropriados de uma esfera interpsicológica para as estruturas intrapsicológicas. Esse processo não é diferente quando uma criança, por meio de instrumentos especiais (brinquedos), vai aprendendo, de gerações mais experientes, as formas de interagir com o mundo, inicialmente em um mundo simbólico, especificamente por meio das brincadeiras de

faz de conta e pelo uso de artefatos culturais. A função primordial do brinquedo é a brincadeira, que, por sua vez, auxilia no desenvolvimento cognitivo, criativo, motor e social da criança. As brincadeiras também são responsáveis por estimular a imaginação, as interações comunicativas e o desenvolvimento emocional das crianças.

Vigotski (2007) defende que a aprendizagem na criança ocorre por meio do jogo, da brincadeira, da instrução formal, geralmente escolar, do trabalho pedagógico, entre pares e com o adulto (professor) mais experiente socialmente. Quando as brincadeiras, que funcionam como signos culturais, vão sendo internalizadas pela criança, esta adquire a capacidade de apropriação da realidade por meio de um pensamento mais elevado. Assim sendo, “A perspectiva sócio-cultural estuda o brincar a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito” (Cardozzo; Vieira, 2007, p. 94).

Sobre a brincadeira, Leontiev (2006, p.120) afirma que não se trata de uma atividade instintiva, mas é uma criação objetivamente humana e esse aspecto “distingue a atividade lúdica da criança dos outros animais”. A respeito do brinquedo, este é “caracterizado pelo fato de seu alvo residir no seu próprio processo e não no resultado da ação” (p. 123). Exemplificando essa afirmativa, Leontiev (2006) esclarece que “para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação” (p. 123). Contudo, cabe uma reflexão sobre a relação brincadeiras e Educação Infantil, isto é, se a instituição escolar tem utilizado adequadamente esse recurso pedagógico para estimular o desenvolvimento da criança. De acordo com Cardozzo e Vieira (2007, p. 98),

[...] o meio escolar ainda não está conseguindo utilizar o recurso da brincadeira como um facilitador para a aprendizagem. Muitas dificuldades e barreiras ainda são encontradas, tais como a falta de espaço, de recursos e principalmente, de qualificação profissional.

Culturalmente, o brincar é uma atividade típica da infância e vem sendo, cada vez mais, explorada cientificamente, geralmente para estabelecer sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Em linhas gerais, a função do brinquedo é a brincadeira. No que se refere ao início da primeira infância, algumas reflexões de Leontiev (2006, p. 121) sobre a tomada de consciência do mundo do adulto pela

criança nos incitam a questionar: “Como é que a criança toma consciência desse mundo mais amplo de objetos humanos? Como ocorre a consciência do mundo objetivo nos níveis iniciais de seu desenvolvimento mental?” A resposta mais precisa e adequada, dada por esse teórico, resume-se em: “É o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles” (Ibidem).

Ainda sobre o brinquedo e a brincadeira, Vigotski (2007), direciona especial atenção à brincadeira do faz de conta, pois nela, a criança imagina que está interagindo com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Para isso, faz uso de objetos e instrumentos que não são brinquedos com características culturais clássicas, mas que incorporam significados com função própria, pois “a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.)” (Cardozzo; Vieira, 2007, p. 97). A partir destas experiências, a linguagem infantil é estimulada e ocorre a ampliação do vocabulário e a prática da pronúncia das palavras e frases, pois a brincadeira cria as ZDI e que estas possibilitam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Em outras palavras, por meio do brincar o desenvolvimento infantil é estimulado, daí a importância de o currículo escolar contemplar esse conteúdo, pois há uma relação entre brincar e aprender. Com base nos pressupostos vigotskianos sobre o desenvolvimento humano, Silva e Beltrame (2021) asseveram que o brincar de faz de conta deriva dos processos de imaginação, uma FPS importante para o desenvolvimento infantil.

Ao brincar de faz de conta, a criança não somente dá sentido às suas ações físicas, como também redescobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação - inclusive para a existência da própria infância (Salva; Beltrame, 2021, p.157).

Seja em brincadeiras, jogos simbólicos ou de regras, todas essas atividades têm um papel fundamental para o desenvolvimento humano, tanto nos processos de imitação quanto de constituição da vida real, utilizadas como mediadoras no processo educativo, uma vez que,

[...] a cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em

jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as conseqüências e resultados (Cardozzo; Vieira, 2007, p. 97).

Enfim, especialmente para os docentes da Educação Infantil, a brincadeira e o jogo são ferramentas metodológicas e estratégias de ensino que estimulam a motivação interna que as crianças possuem e que é tão necessária para atuar na ZDI, no ato da aprendizagem. Vigotski (2022, p. 166) explica que “no jogo, no trabalho e na vida cotidiana, a criança, sem se dar conta, aprende a utilizar a linguagem, a compreendê-la, a nela fixar sua atenção, a organizar sua vida e sua conduta, de forma que, sem a linguagem, isso lhe seria impossível”. Desse entendimento decorre a compreensão da necessidade de o professor fazer uso desses recursos didático-pedagógicos para estimular as FPS da criança, atuando, dessa forma, em sua ZDI.

2.4 THC: o papel das brincadeiras e jogos no desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil

O TEA, segundo o DSM-V, é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2014). O manual unificou anteriormente diferentes diagnósticos, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância, sob a designação única de TEA, reconhecendo que essas manifestações ocorrem em graus variados de intensidade. O diagnóstico considera os primeiros sinais geralmente observados na primeira infância, ainda que possam não se manifestar plenamente até que as demandas sociais e escolares excedam as capacidades da criança.

Entre as características principais descritas pelo DSM-V, destacam-se dificuldades na reciprocidade social (como manter uma conversa ou compartilhar interesses), déficits na comunicação não verbal (como contato visual e expressões faciais), além de padrões restritos de comportamento, como apego a rotinas,

movimentos repetitivos e interesses intensamente fixos. O manual também prevê que a avaliação diagnóstica leve em conta o nível de suporte necessário (nível 1, 2 ou 3), reconhecendo que cada pessoa com TEA apresenta um perfil único, o que exige abordagens educacionais e terapêuticas individualizadas.

De acordo com a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (2022), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio de relações sociais, isto é, de sua interação com outras pessoas e com o meio sociocultural. Nesse sentido, a figura do professor é fundamental nesse processo, especialmente por meio da linguagem/fala, pois há um elo que se interpõe entre o estudante e o conhecimento cultural a ser apropriado. Desse modo, o desenvolvimento é aguçado e promovido pela aprendizagem, sobretudo a escolar.

Para Vigotski (2022), todas as pessoas podem aprender e se desenvolver, pois a aprendizagem é um processo socio-histórico. A aprendizagem escolar, que acontece de forma sistemática, planejada e intencional, é importante para a estimulação das FPS e dos processos de socialização e interação sociocultural das crianças.

Contudo, o que implica na relação entre ensino e aprendizagem são as condições de mediação adequadas a cada necessidade específica dos aprendizes, pois “as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, são as mesmas na base, assim como as leis da atividade vital, na base, continuam as mesmas” (Vigotski, 2022, p. 283), uma vez que, como explica o mesmo teórico “é necessário lembrar que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da criança normal revelam-se, para nós, como uma lei única naquilo que é essencial” (Ibidem, p. 195). Para melhor compreensão sobre as leis do desenvolvimento da criança sem e com deficiência, pontua-se que Vigotski (2022, p. 488),

[...] partindo da concepção geral de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, explica a relação da aprendizagem com o desenvolvimento a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal, a qual lhe permite uma orientação mais efetiva e verdadeiramente desenvolvedora para a educação especial e uma perspectiva mais positiva e otimista para a escola especial.

Com base nos pressupostos explicados por Vigotski (2022) sobre o desenvolvimento infantil das crianças típicas e atípicas, destaca-se a importância da

qualidade do fazer pedagógico e de outros atendimentos escolares, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho colaborativo, no atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes, no sentido de eliminar ou minimizar barreiras que dificultam e, até mesmo, impedem a acessibilidade aos conteúdos curriculares trabalhados.

Nesse sentido, para os estudantes com TEA, tanto na Educação Infantil quanto nos demais níveis e modalidades de ensino, o papel dos serviços de apoio educacional especializado e a qualidade da mediação pedagógica, conforme preconizado na LDB, são fundamentais para seu desenvolvimento educacional.

De acordo com Oliveira (1993, p. 27) e conforme se pontuou anteriormente, “Vygotsky distinguiu dois tipos elementares de mediadores: os instrumentos e os signos”. No entanto, “[...] eles têm características bastante diferentes e merecem ser tratados separadamente”.

Na educação em geral, e especificamente na Educação Infantil, os instrumentos funcionam como mediadores externos, de uso físico, para a realização de uma atividade motora, por exemplo, enquanto os signos são mediadores internos, que funcionam como um sistema de representação, frequentemente utilizados na comunicação e na elaboração de conceitos.

3 COMPREENSÃO SOCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A instituição escolar, via de regra, cumpre a função social de ensinar os conhecimentos científicos já produzidos e em constante produção, organizados e sistematizados em forma de conteúdos escolares. Nessa organização escolar, Saviani (2011) classifica o currículo como o conjunto de atividades nucleares, objetivando desenvolver o pensamento crítico do estudante por meio de ferramentas para compreender e agir em sua realidade; garantir o direito ao saber por meio do conhecimento científico, filosófico e cultural; e evitar o espontaneísmo e o imediatismo, no sentido de se trabalhar apenas conteúdos cotidianos, pois é necessário, segundo o autor, ultrapassar esse nível.

Nesse sentido, o objetivo da presente seção é refletir sobre a forma com que o currículo escolar, em especial na Educação Infantil, está organizado para atender a todas as crianças, de acordo com suas dimensões pedagógicas, sociais e filosóficas. Na sequência, apresenta-se, de forma sucinta, o pensamento de alguns teóricos que discorrem sobre o currículo escolar em uma perspectiva crítica e pós-crítica.

3.1 Currículo escolar: visão conceitual baseada em importantes teóricos da educação

Neste tópico, busca-se compreender, com base em teóricos adeptos de uma perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, como Silva (2007), Freire (1986,1987), Sacristán (1999, 2000), Young (2010), Saviani (2011) e outros, que defendem uma concepção de currículo pelo viés crítico do conhecimento. Em seguida, discute-se os principais aspectos preconizados em documentos curriculares oficiais sobre a organização do currículo para a Educação Infantil.

A análise do currículo sob as perspectivas crítica e pós-crítica engloba uma série de abordagens teóricas que buscam entender não apenas o conteúdo ensinado nas escolas, mas também como esse conteúdo serve a diversos interesses sociais, políticos e econômicos. Os autores referenciados a seguir oferecem contribuições

significativas para essas discussões. Na sequência, apresenta-se uma breve visão de como cada um contribui para o campo educacional no aspecto curricular.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é frequentemente associado ao movimento da pedagogia crítica, embora seu trabalho transcenda muitas categorizações. Ele é melhor conhecido por seu livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, no qual argumenta que a educação deve ser emancipatória, permitindo aos estudantes questionar e transformar a realidade à sua volta. Também merece destaque a obra *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, em que o autor apresenta elementos da dimensão social da formação humana, imbricados na prática docente.

Em se tratando de currículo, Freire o vê não como um conjunto fixo de conhecimentos a serem transferidos, mas como um processo de aprendizagem que é co-construído pelos estudantes e professores, sempre em diálogo com o mundo ao seu redor.

J. Gimeno Sacristán é um teórico da educação espanhola que contribuiu significativamente para o campo da política e do currículo educacional no Brasil e no mundo. Esse autor argumenta que o currículo é um constructo cultural e social, fortemente influenciado por fatores políticos e econômicos. Nessa esteira de compreensão, Sacristán (1999, p. 61) nos indica que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999, p. 61).

Conforme o autor supracitado, o currículo é organizado de forma unificada, isto é, cumpre a função de selecionar os conteúdos culturais a serem trabalhados por meio de áreas de conhecimento, que devem ser ensinados e aprendidos gradativamente. O currículo apresenta um papel regulador, que implica controle e determina competências e habilidades. Em síntese, este instrumento deve contemplar as problematizações: o que se pretende ensinar e com qual objetivo, levando em consideração por que se quer ensinar determinado conteúdo para a formação humana.

Sacristán evidencia a necessidade de considerar quem tem poder sobre as decisões curriculares e como essas decisões afetam a distribuição do conhecimento e do poder na sociedade, porque em seu entendimento, “o conteúdo é condição lógica

do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (Sacristán, 2000, p. 19).

Michael Young (1915-2002), sociólogo britânico, é conhecido por sua teoria do “conhecimento poderoso”, argumentando que todos os estudantes têm o direito de acessar o conhecimento que lhes concede poder. Ele critica as abordagens curriculares que se baseiam demais nas experiências dos alunos ou em habilidades genéricas, argumentando que elas podem inadvertidamente perpetuar desigualdades.

Para Young (2010), um currículo deve ser centrado em trazer aos alunos um conhecimento que transcenda suas experiências imediatas e lhes permita entender e influenciar o mundo à sua volta. Esse teórico tece críticas ao papel assumido pelo currículo na construção de um determinado tipo de sociedade, geralmente de forma secundária, para satisfazer, muitas vezes, demandas relativas à produção e circulação do conhecimento.

Michael W. Apple (2006) é estadunidense e um dos principais teóricos críticos da educação na atualidade, conhecido por seu trabalho sobre como a educação e o currículo reproduzem desigualdades sociais. Ele argumenta que o currículo serve como um mecanismo por meio do qual certos conhecimentos e valores são privilegiados em detrimento de outros, refletindo e perpetuando, assim, as relações de poder na sociedade. Em sua obra *Ideologia e Currículo*, Apple (2006) defende um currículo mais democrático e inclusivo, que desafie as estruturas de poder existentes e promova a justiça social.

Tomaz Tadeu da Silva (2007) é também um teórico brasileiro cujo trabalho se enquadra na categoria de estudos pós-críticos do currículo. Ao discutir a essência e as definições do currículo, Silva (2007, p. 14) adverte que “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”.

Em linhas gerais, Silva (2007) questiona as noções tradicionais de currículo, identidade e conhecimento, propondo que devemos entender como as práticas curriculares são influenciadas por relações de poder e de que forma elas contribuem para a construção de identidades. Seu trabalho é fortemente influenciado pelo pós-estruturalismo e pela teoria queer⁴, oferecendo uma crítica profunda a como os currículos normatizam certas formas de ser e conhecer.

⁴ Trata-se de uma teoria pós-estruturalista que surgiu no início da década de 1990. Ela aborda questões de gênero, identidade e orientação sexual dos indivíduos.

Para Saviani (2011, p. 15), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Trata-se das atividades essenciais que a escola precisa desenvolver; do contrário, poderá perder a sua especificidade, que é o ensinar conhecimentos científicos sistematizados em conteúdos escolares. Em se tratando da Educação Infantil, conforme assegura a atual LDB, as atividades principais a serem desenvolvidas nesta etapa de ensino são aquelas voltadas ao desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, contemplando habilidades dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. À criança com alguma deficiência, esses componentes também devem ser trabalhados, contudo com adaptações que contemplem as necessidades individuais, em que os déficits devem ser trabalhados objetivamente para estimular áreas em defasagem.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Tochi (2009), há, no mínimo, três tipos de manifestações de currículo, a saber: currículo formal ou oficial, real e oculto. O primeiro, o currículo formal, é o definido pelos sistemas de ensino, sendo o caso das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, como exemplo. O segundo, o currículo real, assim como o termo sugere, expressa o que de fato acontece em sala de aula, decorrente de planos de ensino e do Plano Educacional Individualizado (PEI), no caso da educação especial, com base no projeto pedagógico da instituição de ensino. O terceiro modelo, o currículo oculto, é assim caracterizado por não estar prescrito, não ser planejado, mas constitui um fator que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores mencionados, essas interferências “são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar [...]” (Libâneo; Oliveira; Tochi, 2009, p. 363).

Estudar esses teóricos em conjunto fornece conhecimentos e perspectivas sobre o currículo, desafiando-nos a considerar não apenas o que é ensinado, mas também como e por que certos conteúdos são valorizados em detrimento de outros; quem é beneficiado ou marginalizado por essas escolhas; e como podem ser criadas práticas educacionais mais justas e inclusivas.

Além dos autores supracitados, este estudo se baseia também em pesquisas sobre a constituição da infância, como Ariès (1986), Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (2000), dentre outros, que entendem o currículo escolar como artefato cultural que promove a formação e o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos, com início na Educação Infantil, apresentados no tópico a seguir.

3.2 Concepção de infância: breves considerações

Para a compreensão do processo histórico da concepção de infância, as contribuições de Philippe Ariès (1986) são referência entre os estudiosos do assunto. Em seus estudos, o autor apresenta a concepção de infância a partir da Idade Média, especialmente para conhecer e entender como, historicamente, se configuraram as necessidades do desenvolvimento infantil e o papel social que a criança representa em cada sociedade.

De acordo com Ariès (1978, p. 156), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. No entendimento da TRS, seria a inserção sociocultural da criança, respeitando suas especificidades de infância. Assim sendo, a compreensão da categoria infância sofre alterações em seu entendimento ao longo do processo histórico, não sendo linear, e estando atrelada às formas como os homens constroem suas formas de subsistência. As contribuições teóricas deste autor são pertinentes para a percepção de como as políticas públicas para a infância são implementadas, em particular no campo educacional, e, pontualmente, na primeira etapa da educação básica.

Historicamente, e de acordo com os estudos de Kramer (1987), o período entre de 1500 a 1874 é marcado pela escassa preocupação com a criança e a única instituição brasileira existente era a roda dos expostos (1825 a 1961), instituição onde se deixavam recém-nascidos rejeitados pela família.

As instituições oficiais de Educação Infantil em nosso país surgem, inicialmente, como propostas higienistas, com o intuito de conter as altas taxas de mortalidade infantil entre os anos de 1874 e 1899, e também com o objetivo de atender as crianças pobres, reduzindo os impactos sociais decorrentes, principalmente, das mudanças sociais que levaram as mulheres (mães) dessa classe com maior vulnerabilidade social a trabalharem nas indústrias e fábricas.

As primeiras iniciativas destinadas aos infantes, feitas por médicos higienistas em nosso país, objetivavam diminuir os altos índices de mortalidade infantil, apontando para a necessidade de se criar um espaço para cuidar das crianças fora do âmbito familiar. O atendimento das crianças das classes baixas, nesse modelo educacional, priorizava o cuidar, a higiene, a segurança e a alimentação, com um

enfoque voltado para o assistencialismo e a caridade. Não era pensado o direito da criança, mas o da mãe trabalhadora, ainda que como mão de obra para servir ao capitalismo.

No período entre 1899 e 1930, o atendimento à criança começa a ganhar destaque, ainda que sutil, pois surgem instituições particulares para atender à demanda das classes mais favorecidas economicamente. Para o público desassistido, em 1899 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, sendo um dos seus objetivos criar creches e jardins de infância, serviços que perduram atualmente, contudo, de forma mais sistematizada e adequada às crianças de zero a cinco anos, com a institucionalização dos Centros Municipais de Educação Infantil. O referido instituto tinha como objetivos principais:

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1987, p. 54).

A passos lentos caminhou e caminha as políticas públicas para a Educação Infantil, especialmente no período do regime militar (1964-1985). Sobre essa informação histórica, Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), afirma que:

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

Contudo, um salto importante de conquistas na história de atenção à criança e à infância em nosso país, quanto à institucionalização da creche e da pré-escola, se deu a partir da segunda metade da década de 1980, com a aprovação da atual Constituição Federal (denominada de Constituição Cidadã), a qual instituiu o direito à educação para crianças de zero a seis anos de idade. Na sequência, por meio da Emenda Constitucional nº 53, essa idade foi alterada para zero a cinco anos. Outro importante marco de proteção ao direito infantil à educação foi a aprovação da Lei Federal nº 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o

qual, dentre outros aspectos, trata da garantia de acesso à escola pública e gratuita ao público amparado por essa legislação.

A partir de conquistas legais, observa-se que o entendimento do valor social da criança se deve, principalmente, ao momento em que a sociedade passou a reconhecer e valorizar o potencial infantil, preocupando-se com a sua exclusão e implementando programas sociais por meio de políticas públicas, conforme o recorte da legislação e das normativas curriculares apresentadas a seguir.

Em nosso país, como relatado anteriormente, o atendimento institucional à criança ao longo do processo histórico foi pautado na concepção assistencialista e compensatória até aproximadamente a década de 1990. Foi a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) que a Educação Infantil passa a integrar a primeira etapa da Educação Básica, com ênfase na concepção global da infância, que visa ao desenvolvimento integral da criança, considerando a aquisição do conhecimento como uma construção coletiva, a partir de experiências significativas e da estimulação de habilidades essenciais, como a linguagem e a socialização.

Nesse sentido, há documentos federais que orientam a elaboração do currículo escolar para a Educação Infantil, conforme apresentamos a seguir. Assim como anunciado, a atual LDB é um dos principais dispositivos que asseguram tais direitos. Além disso, são importantes os seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006, 2018 e 2024); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009, 2010); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996)

A atual LDB nº 9.394/1996, assegura no artigo 4º, inciso I, a educação escolar pública obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada, na primeira etapa, conforme alteração dada pela Lei nº 12.796/2013, na alínea: a - em pré-escola; e, no inciso II: - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2013).

Além disso, a Seção II da LDB trata da Educação Infantil e, em seus artigos 29, o qual dispõe que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação

básica, e vai até os cinco anos de idade, a qual busca o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). O artigo 30 determina que a Educação Infantil deve ser oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2013).

Por fim, o artigo 31, também alterado pela Lei nº 12.796/2013, trata da organização da Educação Infantil. No inciso I, a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; no inciso II, dispõe-se sobre a carga horária mínima de 800 horas-aula, distribuídas em 200 dias letivos; no inciso III, estabelece-se o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; no inciso IV, orienta-se sobre a frequência mínima de 60% do total das horas no pré-escolar; e prevê-se a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Importante conquista para a Educação Infantil e demais etapas, níveis e modalidades de ensino foi a inclusão da educação bilíngue de surdos na atual LDB, com o acréscimo do artigo 60-A. O seu § 2º, afirma que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na Educação Infantil, e se estenderá ao longo da vida.

Assim posto, após a aprovação da atual LDB, a concepção de Educação Infantil mudou consideravelmente, uma vez que, o foco anterior era a preparação intelectual para o ingresso no ensino fundamental, e, agora, a atenção passa a ser o desenvolvimento integral da criança. Apesar disso, não basta apenas o teor legal, mas sim políticas de formação continuada ao professor, como o caso do PROFEI/UEM, dentre outras medidas decorrentes de políticas públicas para essa primeira etapa de ensino da educação básica.

3.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998)

O art. 9º da atual LDB estabelece, dentre outras incumbências, em seu inciso IV, que cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

Conforme tal determinação, em 1998 o MEC elaborou e distribuiu exemplares às secretarias municipais de educação do RCNEI, composto por três volumes, que tratam da introdução (volume 1), formação social e pessoal (volume 2) e conhecimento de mundo (volume 3), com seis eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A concepção de infância que os RCNEI apresentam é a de que,

[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. [...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (Brasil, 1998, p. 21).

Os RCEI, enquanto documento norteador, têm a função de propor reflexões e orientações didáticas e metodológicas para os docentes da Educação Infantil. Os RCEI apresentam o objetivo de sintetizar as práticas pedagógicas sustentadas pela teoria construtivista do desenvolvimento infantil, fato que levou a muitas críticas.

Este documento curricular subsidiou a elaboração de currículos para a Educação Infantil, servindo de base para discussões e reflexões de educadores em todo o país, sendo balizador para a superação da tradição assistencialista empregada na Educação Infantil. Contudo, é tido pela crítica como um material que atende às expectativas dos meios de produção do capitalismo ao enfatizar, ainda que de forma velada, o desenvolvimento de competências e habilidades visando à formação de um sujeito eficiente.

Pavezi (2014) realizou levantamento bibliográfico de estudos críticos voltados ao RCNEI. A autora conclui que “por mais que os trabalhos selecionados, intitulados marxistas, tenham realizado uma crítica materialista histórica ao RCNEI, foi possível superá-los no que diz respeito à categoria ‘crítica’” (Pavezi, 2014, p. 8), pois acredita que a sua pesquisa, apesar de ser em nível de mestrado, avançou no entendimento de que, para a perspectiva dialética do conhecimento, tal crítica pode ser superada por estudos vindouros.

3.5 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (2006, 2018 e 2024)

No ano de 2006, o MEC lançou o documento intitulado PNQEI, organizado em dois volumes. Nos anos de 2018 e 2024 o material foi atualizado. Este documento, em suma,

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (Brasil, 2006, p. 1).

Os PNQEI fazem referência à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para atender à diversidade das crianças, incluindo aquelas com deficiência, transtornos do desenvolvimento (TEA) e outras necessidades específicas. Embora o documento não use com frequência o termo "adaptações curriculares" de forma técnica e detalhada, ele reconhece a importância da flexibilização do currículo, dos tempos, espaços, materiais e formas de ensinar.

Lamare (2017) propõe uma análise crítica dos PNQEI, publicados pelo MEC em 2006 e revisados em 2018 e 2024. Em seu texto, a autora contextualiza historicamente o surgimento desses documentos, ressaltando sua vinculação com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, especialmente após a década de 1990, como a Declaração de Salamanca (1994) e os debates promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Lamare (2017) destaca que os Parâmetros representam um avanço ao fornecerem diretrizes para a promoção de uma Educação Infantil democrática, inclusiva e de qualidade. No entanto, ela problematiza o caráter normativo desses documentos, alertando para o risco de sua aplicação quando desvinculada das condições materiais e estruturais concretas das instituições educativas.

Com base em uma perspectiva crítica, Lamare (2017) argumenta que a concepção de qualidade presente nos Parâmetros ainda está atrelada a uma visão técnico-burocrática, que tende a padronizar práticas e desconsiderar as desigualdades sociais e regionais do país. A análise é orientada por fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, em convergência com a THC, o que permite à autora

defender a necessidade de se pensar a qualidade da Educação Infantil em consonância com a transformação social e a superação das desigualdades. Nesse sentido, Lamare (2017) propõe que os parâmetros de qualidade não sejam vistos apenas como metas a serem cumpridas, mas como instrumentos que devem ser debatidos criticamente por gestores, professores e comunidades escolares, a fim de construir práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias.

3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009)

Além dos instrumentos legais apresentados, para a Educação Infantil, há documentos que orientam o trabalho pedagógico realizado nesta etapa de ensino, como as DCNEI (Brasil, 2009 e 2010), e a BNCC (Brasil, 2017). As DCNEI cumprem o papel de orientar a construção, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, inclusive no atendimento à diversidade, nessa etapa escolar (de zero a cinco anos de idade).

O documento define que a Educação Infantil deve ser garantida com qualidade social, equidade e respeito à diversidade. Afirma que o currículo deve estar centrado em dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, reconhecendo a criança como sujeito histórico, de direitos, que aprende e se desenvolve nas relações com os outros e com o ambiente.

As DCNEI também destacam a importância do planejamento coletivo, da avaliação formativa (descritiva) e sem intenção de promoção, da escuta sensível das crianças, e da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Ressaltam ainda a necessidade de uma prática inclusiva, que considere as especificidades de cada criança, promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem para todas, inclusive para aquelas com deficiência ou necessidades específicas.

Pereira e Iglesia (2022) analisam a política curricular da Educação Infantil com ênfase nas DCNEI (2009), problematizando os limites da normatização federal frente às realidades locais. As autoras reconhecem que as DCNEI representam um avanço ao considerar os direitos da criança como eixos estruturantes do currículo. No entanto, o texto alerta que a diretriz ainda reproduz uma lógica prescritiva, que pode restringir a autonomia pedagógica das instituições de ensino. Segundo elas, a política curricular corre o risco de ser implementada de forma tecnicista, sem diálogo com o contexto social e cultural das crianças.

As autoras também destacam que o uso de conceitos como “centralidade da criança” e “intencionalidade educativa” presentes no mencionado documento exigem formação docente contínua e crítica, o que muitas vezes não ocorre, resultando em práticas desconectadas da proposta oficial. Concluem que a efetividade das DCNEI depende de processos formativos reflexivos, que levem em conta a realidade concreta das escolas e a pluralidade do país, como exemplo, crianças com TEA na Educação Infantil.

3.7 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017): etapa da educação infantil

A BNCC, para a Educação Infantil, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio de diretrizes e orientações, sendo os principais objetivos o de conviver com crianças e adultos, brincar cotidianamente de várias formas, participar do planejamento da gestão e das atividades escolares, explorar movimentos diversificados, conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural (Brasil, 2010; 2017).

Em linhas gerais, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece como objetivos principais para a Educação Infantil conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 2. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

Conviver com outras crianças e adultos	Interagir em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, promovendo o respeito às culturas e às diferenças.
Brincar cotidianamente	Participar de brincadeiras diversas, em variados espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), expandindo o acesso a produções culturais, conhecimentos e experiências emocionais, corporais, sensoriais e sociais.
Participação ativa	Colaborar no planejamento e gestão escolar, bem como nas atividades propostas pelo educador e nas tarefas do cotidiano, como a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos.
Explorar diferentes elementos	Descobrir movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções e transformações, ampliando saberes sobre a cultura em suas diversas formas, como as artes, ciência e tecnologia.
Expressar-se de forma criativa	Comunicar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, descobertas e questionamentos por meio de diversas linguagens, reconhecendo-se como sujeito criativo e sensível.
Construir identidade pessoal, social e cultural	Conhecer-se e formar uma imagem positiva de si e dos grupos a que pertence, por meio de experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, tanto na escola quanto no contexto familiar e comunitário.

Fonte: Autoria própria, com base na atual BNCC (Brasil, 2017).

Esses direitos devem ser assegurados por meio de experiências organizadas em campos de experiências, que são: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A atual BNCC orienta que a prática pedagógica na Educação Infantil seja fundamentada na observação, escuta, documentação e avaliação formativa, sempre respeitando a individualidade, os ritmos e os modos próprios de aprendizagem de cada criança. A ênfase está na aprendizagem integral, no brincar como forma privilegiada de aprender, e na valorização da diversidade cultural e social.

Embora a BNCC não trate de forma específica as adaptações curriculares para a Educação Infantil inclusiva, ela cria uma base legal e pedagógica que justifica plenamente a adoção dessas práticas, em consonância com documentos complementares, os quais compõem a presente pesquisa.

Almeida (2023), em sua pesquisa de mestrado, realizou análise crítica da BNCC no que tange à Educação Infantil e sua repercussão na prática inclusiva. A autora apontou que o documento oficial não atende suficientemente às especificidades das crianças com deficiência, reforçando visões idealizadas de criança e práticas espontaneístas em detrimento de um suporte especializado adequado.

3.8 Adaptações curriculares na Educação Infantil para crianças com TEA

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil requer ações pedagógicas planejadas e intencionais que respeitem as singularidades do desenvolvimento infantil e as necessidades específicas desse público. Nesse contexto, as adaptações curriculares surgem como ferramentas pedagógicas essenciais para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dessas crianças no ambiente escolar.

A educação inclusiva, na perspectiva de Ford, Davern e Schnorr (2001), compreende que todas as crianças devem participar plenamente do processo educativo, sendo a diversidade reconhecida como parte constitutiva da escola. Para os autores, na Educação Infantil, as adaptações curriculares não significam a criação

de percursos escolares paralelos, mas a reorganização do currículo para que ele seja comum, significativo e acessível a todos, respeitando diferentes ritmos, formas de participação e necessidades de apoio.

Os autores supracitados destacam que os objetivos da educação vão além da transmissão de conteúdos, abrangendo o desenvolvimento da autonomia, da convivência, do pensamento crítico e de uma imagem positiva de si e do outro, aspecto que se inicia, intencionalmente, na Educação infantil. Embora todas as crianças compartilhem esses objetivos, o professor precisa ajustar o currículo dentro de um marco comum, garantindo que cada uma possa avançar de acordo com suas possibilidades. Para isso, práticas como projetos, atividades lúdicas, aprendizagem cooperativa e experiências baseadas no cotidiano tornam o currículo mais rico e favorecem a inclusão desde a primeira infância.

Argumentam também que, a avaliação, nesse contexto, deve valorizar o desempenho individual e o progresso de cada criança, por meio de observações, registros e portfólios, em vez de comparações padronizadas. Além disso, o currículo oculto, expresso no clima da sala de aula, exerce forte influência sobre as aprendizagens, ensinando valores como respeito, cooperação e pertencimento. Assim, ao priorizar objetivos amplos, avaliações individualizadas e ambientes acolhedores, o professor contribui para uma Educação Infantil inclusiva, na qual todas as crianças aprendem e se desenvolvem juntas (Ford; Davern; Schnorr, 2001).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015) e as Diretrizes Curriculares DCNEI (Brasil, 2009; 2010), é dever da escola garantir uma proposta pedagógica que considere a diversidade e elimine barreiras à aprendizagem.

As crianças com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e na flexibilidade de pensamento e comportamento, o que exige ajustes no planejamento pedagógico, no tempo e no ritmo das atividades, nos recursos didáticos e na forma de mediação. As adaptações curriculares não significam redução do currículo, mas sim sua reestruturação com base nas potencialidades e necessidades da criança, respeitando os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2017). Assim, é fundamental que os professores da Educação Infantil compreendam o TEA como um espectro, que se manifesta de formas distintas em cada criança, exigindo um olhar individualizado e sensível às especificidades desse público. Esse entendimento deve fazer parte da elaboração do PEI.

Dentre as adaptações possíveis, destacam-se o uso de recursos visuais para antecipar rotinas e transições (como agendas visuais e sinalizações), a organização de ambientes estruturados e previsíveis, o uso de comunicação alternativa ou aumentativa, além da valorização do brincar como eixo central do processo educativo.

A mediação do adulto é fundamental para apoiar a criança em situações sociais e para promover interações significativas com os pares. O planejamento também pode incluir a flexibilização do tempo de permanência na atividade, a diversificação de estratégias pedagógicas e o uso de interesses específicos da criança como ponto de partida para as propostas educativas.

Pinto *et al.* (2024) apresentam uma análise das estratégias pedagógicas utilizadas na adaptação curricular voltada a crianças da Educação Infantil com TEA. Os autores defendem que a flexibilização do currículo é essencial para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dessas crianças, considerando suas especificidades cognitivas, sociais e sensoriais. A pesquisa destaca metodologias personalizadas, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, atividades individualizadas e tecnologias assistivas, apontando que tais práticas favorecem a inclusão ao respeitarem o ritmo e as particularidades de cada criança. O Quadro 3 apresenta aspectos sobre o PEI, como instrumento intencional de adaptações curriculares.

Quadro 3. O PEI em uma perspectiva inclusiva

Principais aspectos sobre PEI	Descrição
Conceito	Instrumento pedagógico que articula o currículo escolar às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência.
Finalidade	Promover uma inclusão adequada, ao respeitar as particularidades e potencialidades de cada estudante, garantindo o direito à aprendizagem.
Abordagem teórico-metodológica	Deve ser elaborado de forma colaborativa e contextualizada com o currículo da turma e com todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.
Práticas Educacionais	O PEI se constrói a partir da (re) contextualização das práticas e conteúdos já trabalhados na escola, respeitando o projeto pedagógico coletivo.
Trabalho colaborativo	Envolve professores da educação regular, da educação especial, equipe gestora e família. Fortalece o trabalho colaborativo e a corresponsabilidade pedagógica entre docentes do ensino regular e especial.
Resultados positivos	Maior flexibilidade pedagógica; Confiança e apoio entre os profissionais; Melhor adaptação do ensino;

	Aumento da participação e aprendizagem dos alunos; Garantia de acesso ao currículo adaptado.
--	---

Fonte: Autoria própria, com base em Mendes (2010); Tannús-Valadão e Mendes (2018).

A construção do PEI, enquanto medida pedagógica de acesso ao currículo, deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e familiares, com o objetivo de alinhar expectativas e estratégias de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante no processo de inclusão escolar na Educação Infantil é a escuta ativa da família, pois permite uma melhor compreensão das formas de comunicação, dos estímulos que favorecem a aprendizagem e das situações que geram insegurança ou resistência. Além disso, o envolvimento da família no processo de adaptação curricular é essencial.

Segundo Oliveira, Silva e Zilly (2022), o PEI tem se mostrado um recurso fundamental para apoiar os professores da Educação Infantil no enfrentamento dos desafios relacionados ao atendimento de crianças com TEA. Implantado desde os primeiros anos escolares, o PEI contribui para organizar e orientar o percurso educacional da criança, permitindo que o planejamento pedagógico seja construído com base nas conquistas já obtidas, assim como preconiza a THC, e nos objetivos que ainda precisam ser alcançados. As autoras destacam**, ainda, que a efetividade desse instrumento pedagógico depende da atuação integrada de todos os profissionais da escola, com ênfase na participação ativa do professor da sala comum, que desempenha papel central nesse processo de inclusão.

De acordo com Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 45), “a precariedade na formação docente e a falta de adaptações curriculares têm prejudicado o desenvolvimento acadêmico e de habilidades funcionais no contexto escolar”, comprometendo, com isso, a inclusão adequada e a participação significativa dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem.

Por outro lado, os documentos oficiais que norteiam a elaboração de currículos para a Educação Infantil, como a BNCC (Brasil, 2017), apresentados nesta seção, não fazem menção à educação inclusiva nessa etapa de ensino, tampouco oferecem orientações sobre adaptações e adequações curriculares. Isso evidencia a necessidade de que educadores e gestores interpretem e adaptem essas diretrizes de forma contextualizada, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e a relevância de práticas lúdicas e inclusivas, com atenção especial às

crianças com TEA, incluindo estratégias que favoreçam a estimulação e o desenvolvimento dos seus sistemas sensoriais, comunicativos (linguagem) e socioemocionais.

De forma simples, a adequação curricular consiste em ajustes que o(a) professor(a) faz no que e no como ensina, para que todos os alunos possam aprender, considerando suas necessidades, ritmos e habilidades individuais. Para isso, precisa lançar mão de recursos e estratégias diversificadas, como atividades lúdicas, materiais adaptados, tecnologia assistiva, apoio individualizado e diferentes formas de avaliação.

Stainback, Stainback e Moravec (2001) alertam para a importância de projetar e implementar um currículo escolar que favoreça a inclusão de todos os estudantes. Para os autores, um currículo inclusivo deve ser planejado de forma a promover ambientes educacionais que considerem as características e necessidades individuais de cada aluno. Isso requer repensar tanto os objetivos quanto as práticas pedagógicas, com ênfase em estratégias colaborativas, apoio contínuo e flexibilidade para atender às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, vale destacar que as adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil não devem ser vistas como um privilégio, mas como uma condição para garantir a equidade no processo educacional. Trata-se de um compromisso ético e político com a inclusão, que exige formação continuada dos profissionais, planejamento coletivo e abertura da instituição para o diálogo e a escuta. Ao promover adaptações curriculares adequadas, a escola contribui para o desenvolvimento integral da criança com TEA e fortalece uma cultura de inclusão desde os primeiros anos da vida escola.

4 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, conduzida mediante uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”. Além disso, envolveu também pesquisa documental, com a análise de legislações e documentos oficiais que orientam a elaboração de currículos para a Educação Infantil. Tal modalidade tem como propósito sistematizar e analisar a produção científica já publicada, possibilitando a identificação de contribuições, abordagens teóricas e metodológicas, lacunas e perspectivas relacionadas ao objeto de estudo, neste caso, as adaptações curriculares na Educação Infantil. Essa escolha metodológica permitiu delinear o panorama das pesquisas recentes, bem como identificar evidências e tendências que subsidiam as discussões apresentadas na seção seguinte.

Embora as pesquisas científicas exijam algum estudo bibliográfico que as sustente teoricamente, a escolha exclusiva por essa modalidade teórico- qualitativa, no presente estudo, é bastante pertinente, pois requer “[...] visão ampla do objeto que será estudado, e suas inter-relações no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais”, uma vez que, “[...] os estudos qualitativos se caracterizam principalmente como aqueles que buscam compreender determinado fenômeno no seu ambiente natural, ou seja, onde eles efetivamente acontecem” (Brito; Oliveira; Silva, 2021, p. 4-5). No caso desta pesquisa, tal ambiente corresponde ao campo acadêmico, tendo como corpus as produções científicas, entendidas como expressão do fenômeno estudado. Essa metodologia possibilita o acesso ao conhecimento já produzido sobre a temática e favorece o aprofundamento qualitativo de sua compreensão.

De acordo com Guerra e Moura (2021), a pesquisa de natureza bibliográfica compreende a busca, seleção e análise de materiais publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, que abordam a temática em estudo.

A pesquisa qualitativa é essencial para aprofundar a compreensão de fenômenos sociais, culturais e individuais, ultrapassando os limites dos dados quantitativos. Essa abordagem possibilita a investigação dos significados, motivações e contextos que orientam comportamentos e atitudes, oferecendo contribuições relevantes para diferentes campos do conhecimento, como nesta pesquisa, que busca, qualitativamente, compreender como o conteúdo “adaptações curriculares para a Educação Infantil” é tratado em pesquisas *stricto sensu* selecionadas.

A presente pesquisa se sustenta teoricamente na THC, na concepção crítica de currículo e nas diretrizes das políticas públicas voltadas à educação inclusiva para a Educação Infantil, como os RCNEI (Brasil, 1998), PNQEI (Brasil, 2006), DCNEI (Brasil, 2009 e 2010) e BNCC (Brasil, 2017), às quais corresponderam as seções dois e três desta pesquisa.

A Imagem 1, apresentada a seguir, sintetiza os principais fundamentos da THC no que se refere às bases do desenvolvimento humano, que orientam esta investigação.

Imagem 1. Tripé com conceitos responsáveis pelo desenvolvimento humano, segundo a THC



Fonte: Autoria própria, com base na THC.

Na imagem, as três esferas (interação social, linguagem e cultura) se inter-relacionam, influenciando diretamente o desenvolvimento da criança. A interação social é o meio pelo qual a criança adquire e internaliza a linguagem, que, por sua vez, é mediada pela cultura. A aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem de maneira isolada, mas sempre dentro do contexto social e cultural, mediados pela linguagem, representados na intersecção presente na imagem anterior.

A pesquisa documental, por sua vez, visa examinar e compreender, com rigor científico, documentos como leis, relatórios, normativas institucionais públicas e

privadas, dentre outros, na busca de informações necessárias para sustentar o objeto de estudo (Lima Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021). O conhecimento de documentos que alicerçam e subsidiam a elaboração de currículos para a Educação Infantil é de suma importância, haja vista a necessidade de analisar a epistemologia e o referencial teórico que sustentam tais documentos curriculares, como: RCNEI (Brasil, 1998), PNQEI (Brasil, 2006), DCNEI (Brasil, 2009 e 2010) e a BNCC (Brasil, 2017), presentes na segunda seção desta dissertação, conforme anunciado.

Por sua vez, as pesquisas denominadas “estado do conhecimento” têm sido realizadas em várias áreas do conhecimento, tanto no contexto científico internacional quanto nacional, envolvendo estudos em diversas áreas do conhecimento. A respeito desse tipo de pesquisa, Romanowski e Ens (2006) ressaltam sua relevância da seguinte forma:

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

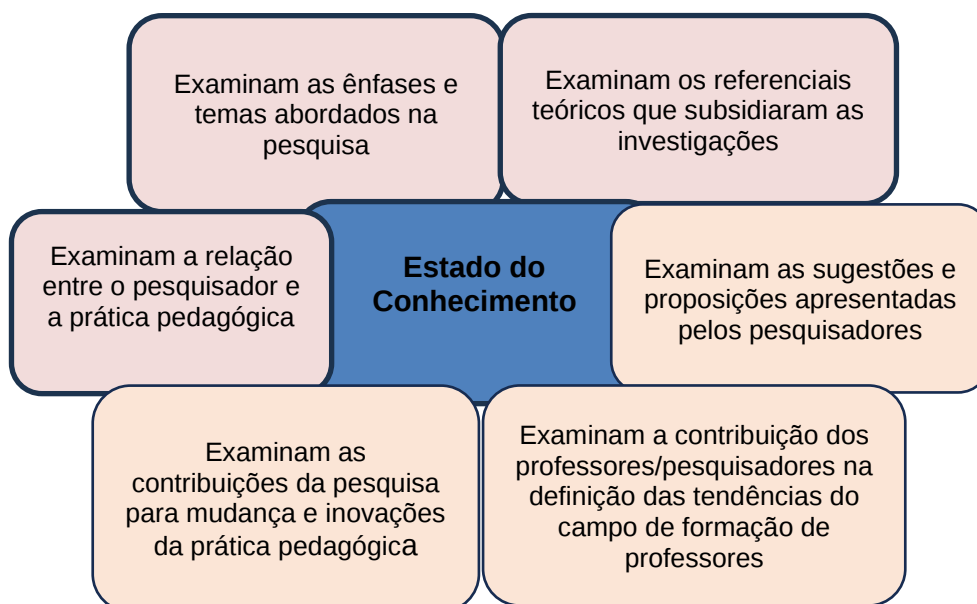
As autoras destacam a relevância dos estudos do tipo “estado do conhecimento” como importantes contribuições para a consolidação do campo teórico de uma área específica. Esses estudos não apenas organizam e sistematizam os aportes teóricos existentes, mas também permitem visualizar como a teoria e a prática pedagógica têm sido construídas ao longo do tempo.

No contexto da Educação Infantil, essa abordagem é especialmente significativa, pois possibilita compreender os rumos das pesquisas sobre as práticas docentes, as metodologias utilizadas e as políticas educacionais voltadas à primeira infância. Além disso, permite a identificação de limitações e lacunas nas produções científicas, bem como das áreas ainda pouco exploradas. Ao reconhecer experiências inovadoras e apontar alternativas para os desafios da prática educativa, tais pesquisas colaboram ativamente na formulação de propostas mais fundamentadas e adequadas dentro do campo investigado, promovendo avanços tanto teóricos quanto aplicados.

A Imagem 2 apresenta um esquema que explica as características das

pesquisas denominadas estado do conhecimento.

Imagem 2: Principais características das pesquisas do tipo estado do conhecimento



Fonte: Autoria própria, com base em Romanowski; Ens (2006).

Assim sendo, além do estudo da legislação brasileira referente à educação inclusiva e da análise de documentos oficiais que subsidiam a elaboração de currículos para a Educação Infantil, realizou-se uma revisão de literatura em teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, entre os anos de 2019 e 2025, acerca das adaptações curriculares voltadas à Educação Infantil. Para isso, utilizaram-se os termos de busca “autismo”, “educação infantil” e “adaptações curriculares”, associados pelo operador booleano “AND”. Ao todo, foram levantadas 38 produções, das quais foram selecionadas 31 pesquisas para a presente análise, sendo duas teses e 29 dissertações. Como critérios de inclusão, foram considerados apenas trabalhos completos, de acesso integral na Plataforma Sucupira, redigidos em língua portuguesa e vinculados a programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES. Quanto aos critérios de exclusão, a partir de uma leitura mais criteriosa, descartaram-se sete produções por tratarem do TEA em outros níveis de ensino, por abordarem a inclusão de forma genérica, sem menção às adaptações curriculares, bem como por estarem fora do recorte temporal estabelecido ou por não apresentarem relação direta com o objetivo da pesquisa.

Para a análise das teses e dissertações recuperadas do Catálogo de Teses e

Dissertações da CAPES, inicialmente foram elaborados quadros para sintetizar os principais aspectos das pesquisas *stricto sensu*. Na presente dissertação, adotou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) para examinar as teses e dissertações selecionadas. Esse método compreende três etapas principais: a pré-análise, a exploração das pesquisas *stricto sensu* recuperadas e o tratamento dos dados.

No Quadro 4, apresentam-se as principais fases do método de análise de conteúdo.

Quadro 4. As três fases do método de análise de conteúdo qualitativo

Pré-análise Leitura flutuante Definir objetivos Seleção de material	Esta é a primeira etapa em que se realiza uma leitura flutuante do material a ser analisado. É o momento de organizar e preparar o conteúdo para a análise. Incluem a definição dos objetivos da análise e a escolha dos documentos ou unidades de análise.
Exploração do Material Exploração do Material Codificação Identificação de categorias	Realiza-se a codificação do conteúdo. As unidades de significado são identificadas e agrupadas. Consiste em categorizar, registrar e contar as unidades de análise, que podem ser palavras, frases ou qualquer outra forma de segmentação.
Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretações Análise das categorias e dados Inferências baseadas em teorias	Após a codificação, a próxima fase envolve a interpretação dos dados coletados, utilizando teorias e conceitos. Nesse momento, busca-se entender o que as categorias e unidades de análise significam em relação ao fenômeno estudado.

Fonte: Autoria própria, com base em Bardin (2016).

A partir dessas três fases do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016), as 31 pesquisas selecionadas, foram organizadas em cinco categorias semânticas: 1) Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; 2) Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil; 3) Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil; 4) Socialização da criança com TEA na Educação Infantil; 5) Políticas públicas para inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Ao final de cada categoria estabeleceu-se uma discussão sobre o conteúdo analisado, com foco nas adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil.

5 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Na presente seção, apresentam-se os resultados da revisão de literatura do tipo *estado do conhecimento*, realizada a partir de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicadas entre 2019 e 2025, que tratam das adaptações curriculares na Educação Infantil. Ao todo, foram analisadas 31 pesquisas, sendo duas teses e 29 dissertações.

Inicialmente, procedeu-se à análise quantitativa das produções selecionadas. Em seguida, desenvolveu-se a análise qualitativa, organizada em cinco categorias semânticas elaboradas para este estudo.

5.1 Análise quantitativa das produções analisadas

No quadro a seguir distribuiu-se as pesquisas analisadas por tipo e ano de defesa.

Quadro 5. Distribuição das pesquisas sobre adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil defendidas no período de 2019 a 2025

Anos (2019-2023)	Teses	Dissertações	Total
2019	-	5	5
2020	1	6	7
2021	1	10	11
2022	-	4	4
2023	-	1	1
2024	-	3	3
2025	-	-	0
TOTAL	2	29	31

Fonte: Elaborado pela autora com base no material selecionado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O Quadro 5 apresenta a disposição das teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2019 e 2025. O ano de maior incidência de trabalhos foi em 2021, provavelmente pela necessidade de adaptações curriculares em consequência do ensino remoto adotado no período da pandemia da Covid-19. A menor incidência de pesquisas ocorreu em 2023. Observa-se que as pesquisas

em nível de doutorado sobre a temática Educação Infantil e adaptações curriculares são escassas. Observa-se, também, que no ano de 2025 não foram localizadas ainda, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pesquisas que envolvem o tripé Educação Infantil, autismo e adaptações curriculares.

O Quadro 6 apresenta as regiões geográficas brasileiras, a esfera administrativa e a instituição de cada estudo.

Quadro 6. Distribuição das teses e dissertações encontradas por regiões brasileiras e por esfera administrativa/instituição

Regiões Brasileiras	Dissertações (D) Teses (T)		Esferas Administrativas				Total
	D	T	Públicas Federais	Públicas Estaduais	Privadas com fins lucrativos	Privadas sem fins lucrativos	
Norte	1	-	1	-	-	-	1
Nordeste	5	-	4	1	-	-	5
Centro-Oeste	1	-	1	-	-	-	1
Sul	5	-	2	3	-	-	5
Sudeste	17	2	6	5	7	1	19
Total	29	2	14	8	7	1	31

Fonte: Elaborado pela autora com base no material selecionado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O Quadro 6 apresenta a distribuição das 31 teses e dissertações analisadas segundo as regiões brasileiras e a esfera administrativa das instituições de ensino responsáveis. Observa-se que a maior concentração está na região Sudeste, com 19 produções, seguida pelas regiões Sul e Nordeste, ambas com 5 trabalhos cada, enquanto o Centro-Oeste contribuiu com 1 pesquisa e a região Norte também com 1 estudo. Nota-se, portanto, uma predominância significativa de pesquisas desenvolvidas nas regiões Sudeste e Sul, tradicionalmente reconhecidas por concentrarem maior número de programas de pós-graduação no país.

No que diz respeito à natureza administrativa das instituições, verifica-se que 14 estudos foram desenvolvidos em universidades públicas federais, enquanto 8 têm origem em instituições públicas estaduais, evidenciando o protagonismo das instituições públicas na produção científica da área. Além disso, 7 pesquisas foram realizadas em instituições privadas com fins lucrativos e 1 em instituição privada sem fins lucrativos, totalizando 8 estudos provenientes da rede privada. Esses dados reforçam o papel central das instituições públicas no desenvolvimento de investigações acadêmicas no Brasil.

5.2 Análise qualitativa das produções analisadas

Conforme anunciado anteriormente, as 31 pesquisas resgatadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e selecionadas para compor o corpus deste estudo foram organizadas em cinco categorias: 1) Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil (seis dissertações); 2) Formação continuada e concepções docentes sobre TEA na Educação Infantil (nove dissertações); 3) Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil (oito dissertações e uma tese); 4) Socialização da criança com TEA na Educação Infantil (uma tese e quatro dissertações); e 5) Políticas públicas para inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil (duas dissertações).

Na sequência, apresentam-se as 31 pesquisas *stricto sensu* distribuídas nas cinco categorias de análise, sistematizadas em cinco quadros. Ao final de cada quadro, dispõe-se de uma síntese referente a cada trabalho, seguida de reflexões gerais e fundamentadas sobre a respectiva categoria.

5.2.1 Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Nesta categoria foram defendidas seis pesquisas *stricto sensu*, sendo três em 2019, duas em 2020 e uma em 2021.

Quadro 7. Síntese de seis pesquisas *stricto sensu* sobre TEA na Educação Infantil

Tipo/Ano Mestrado ou Doutorado	Autor(a)	Título	Objetivo Geral	Pressupostos teórico- metodológicos	Principais Resultados
Mestrado 2019	Angelina Gabrielle Moreira Ornelas Pereira	Inclusão escolar e autismo na Educação Infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil	Analisar a participação de alunos autistas na construção dos caminhos metodológicos e práticas pedagógicas, no processo de inclusão escolar em turmas de 4 e 5 anos, da Educação Infantil.	Pesquisa de campo, através de entrevistas semiestruturadas com 6 professoras do infantil 4 e 5, em quatro escolas municipais/creches de Duque de Caxias/RJ e posterior análise de conteúdo a partir da elaboração de cinco categorias: formação docente; condições materiais e objetivas de trabalho; sujeito autista; comunicação e interação; e, planejamento e prática	Observou-se que frequentemente os professores não se sentem preparados e capacitados para lidar com a inclusão de alunos com autismo. Eles se sentem vulneráveis diante do cotidiano escolar, pois as características e comportamentos dessas crianças, na maioria das vezes, desafiam as regras habituais e modificam a estrutura previamente

				pedagógica.	estabelecida pela escola. Isso exige adaptações na prática docente.
Mestrado 2019	Nathália Bermudes Alves da Silva	Educação inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na Educação Infantil em Vila Velha - ES	Estudar a educação inclusiva de um aluno autista no cotidiano do ensino regular da Educação Infantil no município de Vila Velha – ES.	A pesquisa de cunho qualitativo, utilizou-se do estudo de caso por meio de uma produção de dados a partir da observação em sala regular e em contraturno, na SRM. Também realizou aplicação de questionário com perguntas abertas aos participantes: professoras da sala regular e da sala de recursos, pedagoga, cuidadora, coordenadora e diretora. A mãe do estudante preferiu responder a uma entrevista.	Percebeu-se que uma nova cultura de valorização das diferenças, precisa ser construída, a começar pelo trabalho interdisciplinar e melhoria nas condições de trabalho, tanto no que tange à capacitação dos profissionais, quanto a oferta de materiais adaptados às limitações dos alunos público da educação especial e investimentos nas condições físicas das escolas. Também foi confeccionado uma cartilha digital (e-book) sobre o TEA.
Mestrado 2019	Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila Santos	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil	Analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) regularmente matriculado na Educação Infantil.	Pesquisa qualitativa, na qual participaram a professora da classe regular pesquisada, diretora, coordenadora pedagógica, assistente de desenvolvimento infantil (ADI) e um estudante com TEA. Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado a observação não participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental da instituição,	A análise dos dados coletados destacou os esforços da escola como instituição formadora e o comprometimento dos profissionais da educação nesse processo. A professora da turma e a ADI desempenham um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo. Os dados também evidenciam o reconhecimento do trabalho realizado pela escola, que se dedica à aprendizagem de todos os alunos, com foco especial nas crianças com TEA.
Mestrado 2020	Lauren Azevedo Poersch	"O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração": superação de barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil	Investigar as barreiras atitudinais ao ensino de crianças com TEA na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da área da	A metodologia de pesquisa foi a qualitativa do tipo pesquisa-ação, realizada em uma escola de Educação Infantil pública, pertencente à rede municipal de ensino, localizada na área urbana, zona leste, de Bagé (RS). Os sujeitos foram 12 professoras e 10 atendentes de berçário, com e sem crianças com	A análise identificou barreiras atitudinais à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, ligadas às atitudes das profissionais da educação, como padronização, estereótipos e baixa expectativa. Não foram encontradas estratégias eficazes para superar essas barreiras, mas as

			educação, com vistas a superá-las.	TEA incluídos na turma. Os instrumentos utilizados foram: entrevista estruturada, questionário com perguntas abertas e fechadas, observações, com registro em diário de campo e a utilização da técnica de grupo focal.	profissionais desenvolveram abordagens como aproximação física cuidadosa, reorganização da rotina, diálogo com cuidadores e atividades que incentivem a interação entre crianças típicas e aquelas com TEA.
Mestrado 2020	Roseli Francisco da Rocha Dias	Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil: um estudo a partir das concepções de familiares, professores e gestores educacionais	Compreender como pais, professores e escola promovem a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, em uma escola localizada no município de Vitória/ES.	Pesquisa qualitativa de cunho descritivo, com abordagem teórica dos conceitos e teorias de educação inclusiva. Participaram da pesquisa três pais de quatro crianças autistas, um professor especializado na área de deficiência mental e intelectual, uma professora regente da sala regular e um gestor escolar, por meio de entrevistas, analisadas através de análise de conteúdo agrupado em quatro categorias.	Os resultados apontam que, embora a maioria dos entrevistados reconheça avanços na educação inclusiva na Educação Infantil, ainda persistem dificuldades e despreparo dos profissionais. A análise dos resultados revela o respeito à individualidade de cada criança. Além disso, a dissertação inclui uma carta de uma mãe de uma criança com TEA destinada a pais e educadores, junto a informações orientadoras para aqueles que estão iniciando o contato com o universo autista.
Mestrado 2021	Ana Paula da Silva Braga	A inclusão de crianças com autismo em unidades de Educação Infantil do município de Mossoró/RN	Analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN.	Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise de documentos e dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação-SME, como o Plano Municipal de Educação (PME), o Manual de contratação de estagiários e dados das matrículas de estudantes com autismo, discutidos por meio da técnica da Análise Textual Discursiva.	Conclui-se que o desafio da inclusão acontece desde a acessibilidade, perpassa pela contratação do professor auxiliar, que no caso da rede municipal são estagiários e se estende ao AEE dos alunos com TEA. A pesquisa possibilitou uma reflexão a respeito da concepção de inclusão respaldada no respeito à infância e a criança como sujeito e cidadão de direitos.

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 7 apresenta seis pesquisas de mestrado, sendo três delas defendidas em 2019, duas em 2020 e uma em 2021. Os autores foram, respectivamente: Pereira (2019), Silva (2019), Santos (2019), Persch (2020), Dias (2020) e Braga (2021).

Pereira (2019), em sua dissertação, analisa os processos de desenvolvimento dos caminhos pedagógicos, as práticas educativas, a participação dos alunos autistas e a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo em turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil. Examinou como a presença de alunos com autismo pode influenciar e enriquecer a prática pedagógica nas turmas de Educação Infantil, ainda que seja uma prática desafiadora para os docentes e para a instituição de ensino. O estudo explora como a inclusão desses alunos não apenas promove a sua participação, mas também impulsiona a adaptação e a inovação das práticas educacionais, beneficiando todo o grupo. A pesquisa destaca a importância da colaboração entre educadores, famílias e profissionais para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e efetivo.

Silva (2019), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender a inclusão de uma criança com autismo na Educação Infantil. Para isso, realizou um estudo de caso no contexto da sala de aula, investigando sua vivência dentro da sala de aula regular, os mecanismos utilizados pela professora e equipe pedagógica em relação ao aluno autista e a participação dos pais nesse processo. Como resultado da investigação, a pesquisadora destaca que é necessário o estabelecimento de uma nova cultura inclusiva, que compreenda o trabalho interdisciplinar, que leve em consideração a formação e valorização dos profissionais da educação para a compreensão da importância das adaptações ao público da educação especial, bem como a melhoria das condições de trabalho nas instituições inclusivas de ensino.

Sobre currículo e adaptações curriculares, Silva (2019) tece poucas considerações em seu texto, ao citar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual, em seu artigo 8º, dispõe sobre a organização que as instituições de ensino devem prover para receber estudantes da educação especial, como a necessidade de flexibilização e adaptação curricular, entre outros serviços e recursos para o atendimento das necessidades desse público.

Santos (2019) analisa o trabalho pedagógico com estudantes da educação inclusiva, com destaque para uma criança da Educação Infantil, evidenciando a importância da segurança do professor ao mediar conhecimentos, sem comprometer o planejamento e evitando um ensino reducionista. Os educadores buscaram informações na internet sobre inclusão e educação especial, demonstrando comprometimento com a qualidade do ensino. A Assistente de Desenvolvimento Infantil (ADI) teve um papel central na integração da criança participante da pesquisa na sala de aula, mediando

práticas inclusivas.

A autora desenvolveu um tópico denominado “Currículo da Educação Infantil”, com algumas legislações federais que tratam do currículo, como a atual LDB nº 9.394/1996, a BNCC (2017), entre outras. A respeito de adaptações curriculares, a pesquisadora escreveu um tópico sobre a importância dessa medida pedagógica no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular. Além disso, em sua pesquisa de campo, explorou como as adaptações curriculares eram realizadas na turma pesquisada.

A pesquisa de Santos (2019) enfatiza a relevância da mediação pedagógica no desenvolvimento psicossocial de alunos com TEA e a necessidade de flexibilização das práticas educacionais para promover o acesso ao currículo escolar.

Poersch (2020), em sua pesquisa de mestrado, investigou barreiras atitudinais no ensino de crianças com TEA na Educação Infantil e as estratégias adotadas pelos 22 profissionais da educação participantes da pesquisa, que trabalham com estudantes da educação inclusiva, para superá-las.

A autora, em sua análise, mostrou a presença de barreiras atitudinais significativas que dificultam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, ligadas às atitudes dos profissionais da educação, que muitas vezes se manifestam por meio da padronização de abordagens, da perpetuação de estereótipos e do estabelecimento de baixas expectativas em relação ao potencial desses estudantes. Apesar de não serem identificadas estratégias significativas para superar essas barreiras, observou-se que as profissionais desenvolveram abordagens que buscam mitigar os impactos negativos dessas atitudes, como a aproximação física cuidadosa, que visa criar um ambiente mais acolhedor e seguro para os alunos com TEA. Além disso, a reorganização da rotina das atividades escolares tem se mostrado uma prática útil, permitindo uma adaptação mais eficaz às necessidades individuais dos alunos. O diálogo constante com os cuidadores é outro aspecto relevante, pois fortalece a parceria entre a escola e a família, promovendo uma compreensão mútua sobre as necessidades e potencialidades das crianças.

Poersch (2020) não tratou especificamente de adaptações curriculares em sua pesquisa, pois, ao fazer menção ao currículo, trouxe uma citação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, especialmente no que se refere à concepção de criança.

Dias (2020) investigou, em sua dissertação, a concepção que profissionais da

Educação Infantil — incluindo docentes do ensino regular e especial, gestores escolares e pais — têm sobre a promoção da inclusão nesta etapa de ensino, assim como os conhecimentos e conceitos fundamentais relativos à educação inclusiva, bem como as práticas de inclusão desenvolvidas e as reflexões que apresentam sobre as relações estabelecidas pelos envolvidos a respeito da inclusão da criança com TEA no ensino regular. De acordo com os resultados, os professores afirmam ter conhecimentos sólidos sobre a inclusão; contudo, referem que ainda há lacunas nessa temática, pois os entrevistados demonstraram conhecimento geral sobre a legislação, mas sem citar documentos específicos. Os docentes apresentaram uma compreensão significativa das diferenças entre integração e inclusão, destacando a importância da formação continuada para que a educação inclusiva, de fato, aconteça. Por sua vez, os pais enfatizaram a necessidade de garantir direitos que asseguram a inclusão, bem como relataram os desafios na sociedade, que ainda se mostra despreparada para acolher essas crianças. A prática de inclusão na escola foi descrita como acolhedora e sem preconceitos, com adaptações feitas para atender às necessidades dos alunos.

De forma geral, os relatos indicam que a inclusão deve ser baseada nas características individuais de cada criança, com um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos. Embora algumas flexibilizações curriculares tenham sido mencionadas, as respostas foram genéricas, sugerindo que mais diagnósticos sobre as necessidades dos alunos se fazem necessários. Dias (2020) conclui que, apesar dos progressos, ainda há muito a ser feito para promover uma inclusão efetiva nas instituições de ensino. A inclusão é vista como um processo contínuo, que exige empenho e conhecimento de todos os atores sociais.

Braga (2021), em sua dissertação sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, analisou o Plano Municipal de Educação (PME) da rede municipal de ensino de Mossoró-RN. O PME da educação especial e inclusiva aborda três categorias principais: acessibilidade, matrícula antecipada e inclusão no ensino regular. O documento reconhece que a infraestrutura afeta a acessibilidade, propondo reformas em prédios precários. A matrícula antecipada é vista como essencial, mas sua eficácia ainda não havia sido avaliada à época da pesquisa. Quanto à inclusão, o PME prioriza a universalização do ensino e do atendimento especializado, buscando garantir a educação inclusiva sem exclusões. A autora assevera que, embora essa normativa estabeleça metas e estratégias, ela não assegura resultados concretos. No que se refere ao manual de contratação de estagiários, a análise revela a falta de critérios

claros para a seleção dos candidatos, como tempo mínimo de curso, exigindo apenas que estejam cursando a graduação. A importância do agente educacional auxiliar para a aprendizagem de alunos com deficiência é reconhecida, mas a ausência desse profissional durante a pandemia deixou esses alunos sem apoio. Nos dados sobre as matrículas de alunos com autismo, observou-se o aumento da demanda na Educação Infantil, com baixa participação no AEE, indicando a necessidade de reflexão sobre as condições atuais e possíveis estratégias para melhorar o acesso desses alunos ao suporte necessário.

A respeito do currículo adaptado para crianças com TEA na Educação Infantil, Braga (2021) discorre sobre o que alguns documentos oficiais federais apresentam, como a BNCC, que consolida o direito e a aprendizagem desse público nessa etapa de ensino. Destaca também as contribuições do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil, especialmente nas práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento infantil de todas as crianças. O documento específico que norteia o currículo adequado à Educação Infantil naquele município estudado é a Proposta Curricular para a Educação Infantil, baseada nas DCNEI e na atual LDB.

Em síntese, as pesquisas reunidas na primeira categoria demonstram que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem recebido atenção crescente no campo acadêmico entre 2019 e 2021. Os estudos de Pereira (2019), Silva (2019) e Santos (2019) inauguram a discussão destacando a importância da participação da criança com TEA no cotidiano escolar, o papel do professor na mediação das aprendizagens e a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a interação e a construção de um ambiente inclusivo. Esses trabalhos apontam que, embora haja empenho dos profissionais, ainda persiste a sensação de despreparo docente diante das especificidades do autismo, exigindo adaptações metodológicas constantes.

Na mesma direção, Poersch (2020) evidencia barreiras atitudinais presentes na escola, associadas a estereótipos e baixa expectativa em relação aos estudantes com TEA. Embora identifique ações pontuais, como reorganização da rotina e aproximação cuidadosa, a autora destaca que estratégias mais estruturadas ainda são incipientes, o que reforça a necessidade de formação continuada e mudanças culturais profundas no ambiente educativo.

A pesquisa de Dias (2020) amplia a discussão ao considerar a percepção de

professores, gestores e familiares, demonstrando avanços no reconhecimento dos direitos das crianças com TEA, mas também lacunas no conhecimento sobre legislação e adaptações curriculares, que ainda são realizadas de forma genérica. Já Braga (2021) volta o olhar para políticas educacionais municipais, evidenciando que, embora o Plano Municipal de Educação apresente metas para inclusão, ainda há fragilidades na contratação de profissionais de apoio e baixa adesão ao AEE, o que compromete a efetividade das ações inclusivas.

De modo geral, observa-se que os estudos convergem ao apontar que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não se limita ao acesso, mas requer condições pedagógicas, estruturais e formativas que garantam participação, aprendizagem e desenvolvimento. As pesquisas reforçam que a inclusão é um processo contínuo e desafiador, que demanda investimento institucional, currículo flexível, trabalho colaborativo e políticas que assegurem o atendimento adequado às singularidades das crianças com TEA.

Observa-se, por fim, que a inclusão escolar, enquanto movimento que assegura o direito de todos à educação em espaços comuns, exige não apenas o acesso, mas a efetivação de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade presente na Educação Infantil. Como destaca Mantoan (2003), a educação inclusiva deve promover adaptações que contemplem diferentes formas de aprender e conviver, princípio refletido nas pesquisas analisadas, que apontam a necessidade de práticas flexíveis, formação continuada, colaboração entre profissionais e famílias, bem como ações que favoreçam comunicação, socialização e desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA. Apesar dos avanços percebidos, os estudos também revelam barreiras estruturais e formativas que limitam a inclusão plena — entre elas, a falta de preparo docente, insuficiência de recursos e resistência institucional. Assim, reforça-se que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil permanece como um processo em construção, que demanda investimentos constantes, políticas efetivas e compromisso coletivo para que o direito à aprendizagem e à participação seja, de fato, garantido.

5.2.2 Formação continuada e concepções docentes sobre TEA na Educação Infantil

Nesta segunda categoria foram agrupadas nove pesquisas de mestrado, sendo

uma defendida em 2020, três em 2021, duas em 2022 e três de 2024.

Quadro 8. Síntese de pesquisas nove pesquisas stricto sensu sobre concepções docentes sobre TEA na Educação Infantil

Tipo/Ano	Autor(a)	Título	Objetivo Geral	Pressupostos teórico-metodológicos	Principais Resultados
Mestrado ou Doutorado					
Mestrado 2020	Vanessa Souza de Araujo Saeger	Efetividade de uma intervenção educativa no conhecimento de profissionais da Educação Infantil sobre Transtorno do Espectro do Autismo.	Avaliar a efetividade de uma intervenção educativa no conhecimento de profissionais da Educação Infantil sobre Transtorno do Espectro Autista.	A intervenção educativa envolveu 674 professores regentes e supervisores da Educação Infantil da rede pública de Montes Claros, MG. A capacitação foi dividida em cinco módulos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), abordando desde sua definição até a identificação e encaminhamento de crianças com possíveis sinais de autismo no contexto escolar. A eficácia da intervenção foi avaliada por meio de questionários aplicados antes e após a capacitação, com 29 assertivas sobre o TEA. Foram realizadas análises estatísticas (teste Qui-quadrado de McNemar e teste de Wilcoxon) para comparar os resultados pré e pós-intervenção.	A intervenção educativa foi eficaz, resultando em uma melhoria significativa no conhecimento dos educadores sobre o TEA, com aumento nos acertos em quase todas as assertivas, exceto nas assertivas 1, 2, 18 e 28. Os maiores acertos envolveram temas como níveis do TEA, sensibilidade a sons, frequência em escolas regulares e dificuldades de fala, enquanto os menores acertos abordaram aspectos como isolamento social, uso do dedo para apontar, dificuldade de aprendizado e interesse por outras crianças. A comparação pré e pós-intervenção mostrou aumento significativo na média de acertos e redução nos "não sei". Os resultados indicam que a formação contínua dos educadores é essencial para o diagnóstico precoce e práticas inclusivas, especialmente devido à crescente prevalência do transtorno e à rotatividade de profissionais.
Mestrado 2021	Nerise Maia Guazzelli	Educação inclusiva e formação de professores: a presença da temática transtorno do espectro do autismo (TEA) nos currículos de graduação em	Identificar se os cursos de pedagogia apresentam como parte do conteúdo curricular obrigatório na formação de seus alunos a discussão acerca da	A autora investigou os currículos de três Instituições de Ensino Superior que oferecem graduação em pedagogia no município de São Paulo, sendo uma pública e duas privadas. Primeiro, foi feito o levantamento das ementas das	A análise das ementas das disciplinas revelou que a abordagem sobre o TEA é predominantemente centrada nos aspectos legislativos e médicos-psicológicos, com ênfase na legislação e nos diagnósticos de desenvolvimento humano.

		pedagogia.	educação especial e/ou inclusiva.	disciplinas que tratam de educação especial e/ou inclusiva. Em seguida, analisou-se a presença explícita do tema TEA, identificando sete disciplinas que mencionam diretamente o transtorno. A análise dessas disciplinas seguiu a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), e foram formuladas quatro categorias: aspectos legislativos do TEA, aspectos médico-psicológicos do TEA, aspectos subjetivos do TEA e aspectos da escolarização na educação especial e/ou inclusiva.	
Mestrado 2021	Adélia Carneiro da Silva Rosado	Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.	Analisar as concepções de docentes da Educação Infantil sobre a inclusão escolar das crianças com autismo	A autora baseou sua pesquisa na perspectiva socio-histórica de Vigotski, que entende o desenvolvimento humano como um processo complexo de inserção do sujeito na cultura, mediado por outro mais experiente e influenciado por fatores como a base biológica, o contexto histórico e as possibilidades de interação. Além disso, estabeleceu diálogos teóricos com autores que discutem concepções de infância, Educação Infantil, deficiência e autismo. A pesquisa incluiu também entrevistas semiestruturadas com duas docentes da Educação Infantil do município de Guarabira-PB.	Os resultados indicam que as docentes têm mudado suas concepções sobre crianças com autismo com base nas vivências diárias. Os processos de mediação são fundamentados no vínculo afetivo, respeito e cooperação. As professoras destacam a necessidade de formação continuada para lidar melhor com os desafios enfrentados. A presença das mães na sala causa desconforto nas disputas por decisões, mas também oferece alívio em momentos de comportamentos disruptivos das crianças com TEA. Conclui-se que as docentes buscam ativamente desenvolver estratégias para criar um ambiente inclusivo, reconhecendo que a inclusão envolve não só o acesso das crianças com autismo à instituição, mas também sua participação efetiva.

Mestrado 2021	Veronica Rodrigues de Souza Santos	O autismo na Educação Infantil: elaboração de um E-book para professores da educação profissional técnica pedagógica.	Analisar as diretrizes curriculares do Curso da Educação Profissional Técnica de nível médio, denominado ainda de Curso Normal, oferecido pela SEEDUC-RJ sobre as teorias e das práticas inclusivas para a criança com o espectro autista na Educação Infantil.	A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico documental, visando compreender a arquitetura curricular do referido curso e seus impactos na formação contemporânea do professor da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	A pesquisa revelou que o curso apresenta uma dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as de ensino geral, evidenciando que as disciplinas relacionadas à diversidade e inclusão no Currículo Básico ainda estão desconectadas das demais áreas de ensino e são tratadas principalmente sob a ótica do professor especializado em Educação Especial. Como resultado, o estudo culmina em um E-book destinado aos professores formadores do Curso de Formação de Professores de nível médio, abordando recursos didático-pedagógicos e as contribuições das teorias da fonoaudiologia educacional, com foco no desenvolvimento infantil e nas especificidades das crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.
Mestrado 2022	Daniele Rita Cruz	Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo.	Elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo.	Participaram da formação 25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar de duas unidades escolares de Educação Infantil de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. A formação foi realizada através da análise, reflexão e discussão de casos de ensino da criança com TEA, abordando temas como características, a importância do laudo, rigidez, estereotípias, entre outros e teve como atividades complementares sínteses sobre os temas abordados, vídeos e atividades para reflexão.	A pesquisa aponta que o caminho para a compreensão e inclusão escolar da criança do TEA, aquela em que o sistema de ensino regular está apto a todos e com oportunidades educacionais adequadas para a diversidade de estilos de aprendizado, pode ir além de uma formação docente inicial com maior ênfase no assunto, mas também com uma formação continuada através da reflexão de casos de ensino, da prática docente e de uma relação de qualidade com a família da criança com TEA.

Mestrado 2022	Fernanda Dias Ferraz Soriano	Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista.	Identificar a Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA.	O estudo é transversal, descritivo e correlacional-causal, com a participação de 128 professores de Educação Infantil. A coleta de dados foi realizada virtualmente devido à pandemia da Covid-19, utilizando os instrumentos: questionário "Percepção dos professores sobre a formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista" e a Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores com Autismo (ASSET), aplicados por Google Forms. A análise dos dados foi feita por meio de tabulação em planilha do Microsoft Excel, com organização das pontuações obtidas em cada variável, seguida de análise estatística descritiva e correlacional.	Os resultados indicaram que 61,7% dos professores já trabalharam com crianças com TEA, mas enfrentam desafios devido à fragilidade na formação inicial e continuada. Embora reconheçam a importância das formações, apenas 46,1% buscaram aprimoramento na área do TEA. Os docentes destacaram dificuldades como lacunas formativas, problemas com familiares, excesso de alunos nas salas e falta de estrutura e apoio nas escolas. Além disso, 79% apresentaram baixa autoeficácia ao lidar com crianças com TEA, apontando dificuldades em sua prática. A pesquisa revelou que a experiência prévia e o tempo de atuação influenciam essa autoeficácia. Conclui-se que é urgente a implementação de políticas públicas que melhorem a estrutura das escolas e invistam na formação continuada dos professores, a fim de enfrentar os desafios da inclusão de crianças com TEA e garantir seu acesso ao currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).
Mestrado 2024	Karina Courel Maurício	Formação continuada de professores dos Centros de Educação Infantil: TEA conhecer para atuar	Identificar, caracterizar e analisar a concepção dos professores em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas percepções sobre a atuação com essas crianças e a formação continuada oferecida pela	A pesquisa adotou um delineamento transversal e descritivo, coletando dados em um único momento para identificar a frequência e a relação entre variáveis. Participaram 112 professores de Centros de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, que responderam a um questionário enviado	Como resultado da pesquisa elaborou-se um material alinhado às políticas educacionais e às especificidades da Educação Infantil, considerando o contexto escolar e os envolvidos. Segundo a autora, espera-se que o estudo e o plano de intervenção fortaleçam a formação continuada dos professores, atendendo às necessidades do contexto.

			Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	por e-mail, seguindo todos os procedimentos éticos aprovados pelo Comitê de Ética.	
Mestrado 2024	Shirley Elias de Figueirêdo	Desafios da gestão escolar e professoras frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola.	Investigar como se dá a inclusão e a permanência das crianças com TEA nas escolas e quais desafios apresentam, além de analisar como estes podem ser enfrentados pela gestão escolar e docentes, em prol do processo inclusivo.	Pesquisa de campo de abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método de investigação e aplicação de questionários a sete integrantes da gestão escolar e a 13 professoras.	O resultado da investigação permitiu identificar desafios e concepções sobre inclusão de crianças com TEA. A partir disso, foi elaborado e testado um guia pedagógico formativo para apoiar intervenções de qualidade e promover a inclusão desde a Educação Infantil.
Mestrado 2024	Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento	O Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão escolar do Aluno autista	Discutir conhecimentos sobre as possibilidades de prática pedagógica de professores de crianças autistas, incluídas no ensino regular, matriculadas na primeira etapa do Ensino Fundamental em Paranaguá.	O estudo transversal descritivo-exploratório envolveu 66 professores dos anos iniciais do ensino municipal de Paranaguá, que responderam voluntariamente a um questionário.	A análise quantitativa e qualitativa revelou que a maioria dos professores não se sente preparada para atender alunos com Autismo e não recebeu formação adequada sobre o tema. Para suprir essa demanda, foi elaborado um E-book autoformativo sobre Autismo e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Fonte: Autoria própria.

Os autores agrupados no Quadro 8 são, respectivamente: Saeger (2020), Guazzelli (2021), Rosado (2021), Santos (2021), Cruz (2022), Soriano (2022), Maurício (2024), Figueirêdo (2024) e Nascimento (2024) cujas pesquisas estão sintetizadas a seguir.

A dissertação de Saeger (2020) investigou a eficácia de uma intervenção educativa para aprimorar o conhecimento de profissionais da Educação Infantil sobre o TEA. O estudo envolveu uma capacitação composta por cinco módulos:

1) O que é o Transtorno do Espectro Autista?; 2) Discussão sobre o *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT); 3) Como identificar crianças com sinais de TEA no contexto escolar; 4) Observando o contexto escolar; e 5) Encaminhamentos

para crianças com sinais de TEA. Foram aplicados questionários com 29 assertivas sobre o TEA antes e depois da intervenção, e os resultados foram analisados por meio dos testes qui-quadrado, de McNemar, e Wilcoxon.

A intervenção também gerou um e-book e um artigo com o objetivo de apoiar educadores no manejo de crianças com sinais de TEA. Saeger (2020) concluiu que a intervenção foi eficaz e destacou a importância da formação contínua dos profissionais para promover práticas inclusivas e facilitar o diagnóstico precoce de crianças com TEA.

Guazzelli (2021) investigou a presença da temática do TEA nos currículos de graduação em Pedagogia, com foco na formação de professores para a educação inclusiva. O estudo analisou a inclusão do tema nos conteúdos programáticos e nas ementas das disciplinas oferecidas por diferentes instituições de ensino superior.

Embora a dissertação não trate diretamente das especificidades da Educação Infantil, Guazzelli (2021, p. 86) afirma que “Os cursos de graduação em pedagogia têm por objetivo geral atuar na formação inicial de professores visando o exercício docente na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, aspecto que justifica sua inclusão na presente categoria de análise.

Os resultados mostraram que, embora algumas instituições abordem o TEA, a presença desse tema nos currículos é inconsistente e, muitas vezes, superficial. A pesquisa revelou que o tratamento dado ao TEA não é uniforme entre as universidades, o que indica a necessidade de uma maior e mais aprofundada inclusão do tema nos cursos de formação de professores. A dissertação conclui que é essencial reforçar a formação dos futuros educadores sobre o TEA para garantir uma educação inclusiva mais efetiva.

Rosado (2021), em sua pesquisa de mestrado, analisou como professores da Educação Infantil compreendem e lidam com a inclusão de crianças com TEA nas instituições de ensino regulares. O estudo se concentrou em compreender as percepções e práticas docentes inclusivas e excludentes em relação à educação inclusiva, especialmente no contexto do autismo. A autora realizou entrevistas com duas professoras de escolas públicas, buscando entender os desafios e as estratégias utilizadas para atender crianças atípicas.

Os resultados apontaram que, apesar de muitos professores demonstrarem empatia e disposição para trabalhar com alunos com autismo, houve uma grande diversidade de percepções sobre a inclusão. Alguns docentes relataram dificuldades devido à falta de formação específica sobre o autismo e à escassez de recursos

pedagógicos adequados. Além disso, questões como a sobrecarga de alunos em sala de aula e a falta de apoio especializado também foram identificadas como obstáculos à inclusão efetiva.

Rosado (2021) destacou que a concepção de inclusão nos discursos dos professores está frequentemente relacionada a uma visão ainda tradicional, em que a adaptação dos alunos com autismo é vista como um processo individual, muitas vezes negligenciando a necessidade de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, que envolva a formação contínua dos professores, o apoio interdisciplinar e a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas dessas crianças.

A pesquisa revela a importância de um maior investimento na formação dos docentes e na promoção de uma cultura escolar inclusiva, na qual todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam ser adequadamente atendidos.

Santos (2021), em sua pesquisa de mestrado, aborda a formação de professores para lidar com a educação de crianças com TEA na Educação Infantil. O estudo identifica a necessidade de integrar conteúdos sobre diversidade e inclusão no currículo de cursos de formação de professores, principalmente no contexto da Educação Profissional Técnica.

A pesquisa revela que, no currículo atual, as disciplinas relacionadas ao autismo e à inclusão escolar estão desconectadas das demais áreas de ensino, sendo abordadas apenas por professores especializados em Educação Especial. Diante disso, o trabalho propõe a criação de um e-book como recurso didático-pedagógico, voltado a professores formadores do curso de Formação de Professores de nível médio. O e-book tem como objetivo fornecer informações e estratégias baseadas nas contribuições da fonoaudiologia educacional, abordando o desenvolvimento infantil e as especificidades do ensino de crianças com TEA. Assim, o estudo contribui para a melhoria da formação dos educadores e para a promoção de uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades das crianças com autismo na Educação Infantil.

Cruz (2022), em sua pesquisa de mestrado, aborda a formação dos profissionais da Educação Infantil e as concepções que eles possuem sobre o ensino de crianças com TEA. O foco principal foi examinar como os professores percebem e lidam com o autismo dentro da sala de aula regular, considerando os mitos, estigmas e crenças equivocadas que podem influenciar suas práticas pedagógicas.

A pesquisa explora os conhecimentos teóricos e práticos que os educadores possuem sobre o autismo, bem como a importância de uma formação adequada para

que possam atender a essas crianças de maneira efetiva. A autora discute que muitos professores carecem de informações e formação específica, o que pode resultar em atitudes e práticas inadequadas. Além disso, destaca-se a necessidade de uma formação contínua, que possa desmistificar o autismo e fornecer estratégias pedagógicas que atendam às reais necessidades das crianças com TEA.

O estudo também analisa os desafios enfrentados pelos docentes ao integrar crianças com autismo nas salas de aula regulares e a importância de combater preconceitos e estereótipos. Cruz (2022) defende a construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual as crianças com autismo possam se desenvolver de forma plena e participar ativamente das atividades escolares. Em resumo, a dissertação enfatiza a importância da formação dos professores para lidar com o autismo, visando desmistificar conceitos errôneos e melhorar a inclusão escolar das crianças com TEA.

Soriano (2022) investigou a relação entre a autoeficácia dos professores e sua percepção sobre a formação e atuação com crianças com TEA na Educação Infantil. A pesquisa revela que muitos professores se sentem despreparados para lidar com as demandas de inclusão de alunos com TEA, apontando lacunas significativas na formação docente inicial e continuada. Embora reconheçam a importância de um conhecimento especializado, a maioria dos docentes participantes da pesquisa não busca, ou não tem acesso a formações específicas na área do autismo.

A dissertação também destaca que a autoeficácia dos professores, ou seja, a confiança que eles têm em sua capacidade de ensinar crianças com TEA, é impactada pela falta de apoio adequado nas escolas, como estrutura física e suporte humano. Além disso, fatores como a experiência prévia dos docentes e o tempo de atuação profissional influenciam sua percepção e confiança no trabalho com essas crianças. Soriano (2022) conclui que é essencial investir em políticas públicas voltadas à formação continuada de professores e à melhoria das condições escolares, a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade para crianças com TEA.

A pesquisa de Maurício (2024) investiga a formação continuada de professoras da Educação Infantil que atuam em Centros de Educação Infantil (CEI) da prefeitura de São Paulo, no que se refere às suas concepções sobre o TEA, às suas percepções sobre trabalhar com crianças autistas e à formação oferecida pela rede municipal de ensino. Para isso, foram utilizados questionários online, direcionados às professoras, bem como dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados mostraram que as professoras reconhecem a importância da formação continuada para

garantir os direitos e a inclusão de crianças com TEA e apontam a necessidade de ações específicas para atender às particularidades do desenvolvimento dessas crianças na Educação Infantil.

Como fruto dessa lacuna identificada, a autora elaborou um material educativo, ou seja, um recurso formativo voltado para a inclusão escolar na primeira infância, com informações teóricas e propostas práticas em consonância com as políticas públicas inclusivas federais e municipais. Esse recurso, segundo Maurício (2024), pretende fortalecer a formação docente dos centros infantis, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de crianças com TEA desde a Educação Infantil.

Figueirêdo (2024) investiga como as equipes de gestão escolar e professoras de pré-escolas enfrentam os desafios da inclusão e permanência de crianças com TEA na Educação Infantil. A autora analisa práticas, percepções e obstáculos no cotidiano escolar da Educação Infantil, considerando fatores como organização da escola, apoio institucional, formação docente e adaptação pedagógica, com o objetivo de compreender o que favorece ou dificulta a permanência desses alunos no contexto da pré-escola.

Como resultado, o estudo evidencia que, apesar da intenção institucional inclusiva, há fragilidades estruturais e formativas que comprometem a permanência e o atendimento adequado de crianças autistas, como a falta de preparo e apoio à equipe, e a ausência de adaptações curriculares e estruturais adequadas. Para mitigar essas lacunas, a autora propõe um plano de formação no formato de um material, isto é, um guia pedagógico voltado à gestão escolar e às professoras, com o objetivo de orientar práticas inclusivas e garantir um ambiente mais acolhedor e adequado para crianças com TEA desde a primeira etapa da educação básica.

Embora Nascimento (2024) não trate exclusivamente da Educação Infantil em sua pesquisa, essa etapa de ensino é mencionada em sua investigação. A autora discute como a abordagem Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode favorecer a inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Nascimento (2024) analisa tanto concepções biomédicas quanto sociais sobre autismo, mapeia legislações e direitos educacionais e apresenta o DUA como uma perspectiva teórica capaz de orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos.

Com base em um estudo transversal e descritivo com 66 professores da rede

municipal de Paranaguá/PR, a pesquisa revela que a maioria dos docentes não se sente preparada para atender alunos autistas e que muitos não receberam formação adequada sobre o TEA ou sobre o DUA. Em resposta a essa lacuna, a dissertação propõe e disponibiliza um material autoformativo, do tipo e-book, voltado para professores, com conteúdo e orientações para aplicar o DUA em sala de aula e promover a inclusão efetiva de alunos com TEA, inclusive os da Educação Infantil.

Em síntese, as dissertações analisadas na segunda categoria convergem ao afirmar que a formação continuada é indispensável para que os docentes ampliem seus conhecimentos sobre o TEA, suas características e estratégias de mediação pedagógica, considerando que concepções e práticas educativas estão em constante transformação. Os estudos evidenciam que a formação inicial, por si só, não prepara adequadamente o professor para lidar com as especificidades do TEA o que resulta em lacunas que somente se tornam perceptíveis quando o docente já está atuando em sala de aula. Dessa forma, investir em formação permanente contribui para desconstruir estigmas, fortalecer uma visão inclusiva e qualificar o atendimento às crianças com TEA.

Outro ponto central refere-se à necessidade de que os professores se apropriem do conceito de mediação do desenvolvimento e da aprendizagem por meio de instrumentos culturais, característica essencial do processo humano e que, como apontam estudos inspirados em Vigotski (2007), se materializa na interação social antes de ser internalizada. Quando o docente compreende esse princípio e o coloca em prática, amplia as possibilidades de participação dos estudantes com TEA no contexto escolar.

As dissertações também indicam que reconhecer e enfrentar as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da inclusão é passo decisivo para o avanço da prática pedagógica. Questões como falta de recursos, ausência de apoio especializado e escassez de formação específica demandam atenção, assim como o fortalecimento do vínculo com as famílias e o trabalho colaborativo entre profissionais da educação (Santos, 2021; Cruz, 2022).

Nesse cenário, torna-se urgente consolidar políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade, aliada a investimentos em infraestrutura, materiais adequados e suporte especializado nas escolas. A articulação entre gestores educacionais, universidades e secretarias de educação pode potencializar o processo formativo e aprimorar o atendimento educacional de crianças autistas.

Por fim, destaca-se a importância de avaliar sistematicamente a eficácia das

formações oferecidas aos docentes, compreendendo suas percepções, dificuldades e expectativas. Pesquisas que investiguem o impacto desses programas podem orientar ajustes metodológicos e aprimorar conteúdos, tornando-os mais alinhados às necessidades reais da prática docente. Em outras palavras, a formação continuada sobre TEA na Educação Infantil constitui instrumento estratégico para qualificar a inclusão e favorecer o desenvolvimento pleno das crianças no ambiente escolar.

5.2.3 Práticas pedagógicas inclusivas e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil

A terceira categoria reúne nove pesquisas *stricto sensu*, sendo uma de doutorado e oito de mestrado, distribuídas da seguinte forma: duas defendidas em 2019, três em 2020, duas em 2021, uma em 2022 e outra em 2023.

Quadro 9. Síntese de nove pesquisas *stricto sensu* sobre práticas pedagógicas inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil

Tipo/Ano	Autor(a)	Título	Objetivo Geral	Pressupostos teórico-metodológicos	Principais Resultados
Mestrado ou Doutorado					
Mestrado 2019	Michele Morgana de Melo Mattos	Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o transtorno do espectro autista na Educação Infantil.	Contribuir com o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, destacando as suas peculiaridades no brincar através da produção de um caderno com atividades pedagógicas.	Sustentada pela teoria Histórico-cultural, a pesquisa qualitativa teve o método de pesquisa-ação, destacando peculiaridades no brincar de quatro crianças com TEA e seus educadores, através da produção de um caderno com atividades pedagógicas.	A pesquisa revelou características do brincar de crianças com TEA, como a falta de funcionalidade nas brincadeiras, estereotípias, pouco envolvimento social, dificuldades de concentração e/ou hiperfoco, além de necessidades variadas de apoio devido à diversidade dos sintomas. Duas crianças mostraram iniciativas de brincadeiras de faz-de-conta, enquanto as demais buscaram principalmente estímulos sensoriais. Conclui-se que essas crianças enfrentam desafios no brincar voltado à satisfação sensorial e necessitam de apoio adulto para avançar nas

					atividades lúdicas. Como suporte para educadores, foi desenvolvido o Caderno Pedagógico "O brincar das crianças com TEA na Educação Infantil", que oferece estratégias e observações baseadas nas brincadeiras observadas na pesquisa.
Mestrado 2019	Maria da Guia Souza	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.	Avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN.	A pesquisa envolveu a professora, o educando, uma cuidadora e uma consultora de Educação Especial. Utilizou um delineamento quase-experimental intrassujeito para avaliar os efeitos de um programa de capacitação no comportamento mediador do professor e no desempenho acadêmico e funcional do aluno. Após o programa, houve aumento nos comportamentos mediadores da docente e mudanças qualitativas no desempenho do aluno. A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como uma investigação-ação, com participação ativa dos professores em uma intervenção colaborativa que busca modificar práticas pedagógicas, promovendo a troca de conhecimentos e reflexão constante.	Conclui-se que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.
Doutorado 2020	Izaionara Cosmea Jadjesky	Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil.	Analisar aspectos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil.	O percurso teórico-metodológico é o estudo de caso de base qualitativa. Os participantes do estudo foram: uma criança com diagnóstico de autismo, a professora regente, a professora de educação especial, a assistente de Educação Infantil e as outras crianças da turma sem deficiência.	O resultado do estudo de caso aponta que a criança com autismo possui chances de aprendizado e evolução na escola infantil, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso. Ou seja, a instituição de Educação Infantil precisa cumprir a função social da escola, proporcionando vivências que permitam a assimilação da cultura por todas as crianças, a

					partir de um ensino intencional e estruturado.
Mestrado 2020	Tailize Manarin	Nise da Silveira e a Psicologia Analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas.	Promover um diálogo entre o trabalho da psiquiatra brasileira Nise da Silveira (1905-1999), a psicologia analítica, e a arte como processo terapêutico, no intuito de apontar caminhos pedagógicos para a inclusão de estudantes.	Trata-se de um estudo qualitativo bibliográfico no qual efetivou-se revisão de literatura, nas bases de dados CAPES e BDTD, além de bibliografias de fontes primárias e secundárias. Utilizou-se como base para os estudos e as análises, Nise da Silveira, no entusiasmo de seus escritos sobre os processos criativos, Carl Gustav Jung e Sigmund Freud para compreender o autismo, enquanto um processo psicótico ou um processo de desintegração do eu/Self. Recorreu-se aos autores Harvey, Marx e Mazzota para apreender a inclusão escolar, de forma crítica e reflexiva.	As práticas, utilizadas por Nise, caminham paralelamente ao contexto educativo, de crianças autistas e não autistas. Através dos procedimentos didáticos, que chamados de “o fazer em Nise”, a autora conclui que, muitos campos de experiências, da Base Nacional Comum Curricular, podem ser explorados, a partir da concepção de sujeito desenvolvida por Nise.
Mestrado 2020	Anderleuza Viana Pinto	Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência	Investigar condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil, considerando a sala de aula com inclusão de alunos com TEA, que poderiam favorecer à consecução de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que orientam processos de escolarização neste período da educação básica.	O estudo caracteriza-se como estudo de caso, explicativo e de caráter qualitativo. O local da pesquisa deu-se em uma escola pública da Educação Infantil de uma cidade do estado do Amazonas e contou com uma professora participante.	O estudo apontou que as condições de mediação adotadas (Fase 2 – Etapas 1, 2 e 3 e Fase 3) mostraram-se insuficientes para estabelecer repertórios profissionais da docência definidos pelo planejamento e pela execução de práticas de ensino e de avaliação intencionalmente relacionadas com a produção e/ou ocorrência de evidências (medidas) de aprendizagem para os alunos da turma (com ou sem diagnóstico de TEA).
Mestrado 2021	Juliana Silva Andrieta Andrade	Práticas pedagógicas inclusivas junto a	Discutir os processos inclusivos de educandos	A pesquisa optou por abordagem qualitativa, pois procura investigar	A pesquisa demonstrou que a inclusão de crianças com TEA exige ações que vão além do

		crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.	autistas na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas dos professores.	os aspectos de uma realidade, por meio de um estudo de caso de uma criança autista. Ressalta-se que em função da pandemia algumas adequações metodológicas foram realizadas.	ambiente escolar, necessitando de políticas públicas que envolvam a formação continuada dos docentes, adaptação dos ambientes e recursos didáticos adequados para promover um ensino mais dinâmico e eficaz. Como resultado, foi criado um guia pedagógico com atividades para estudantes autistas, visando apoiar a prática pedagógica dos professores.
Mestrado 2021	Andreia Domingues Bitencourte	Ensino de ciências na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma perspectiva inclusiva.	Construir e analisar uma proposta pedagógica inclusiva, a partir de Unidades Didáticas de Ciências voltada à Educação Infantil, orientada pela teoria do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner e pelos princípios de Intervenção Precoce.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na qual participaram duas crianças, uma verbal e outra não verbal, cada uma de duas turmas distintas de 4 e 5 anos, com duas professoras em cada uma delas e uma auxiliar. Além disso, participaram os responsáveis pelas crianças com autismo.	A criação da proposta pedagógica inclusiva, com base nas análises realizadas nos instrumentos de coleta de dados, apontou que os tópicos abordados nas diversas Unidades Didáticas podem ser opções positivas para desenvolver a comunicação alternativa, os conceitos científicos, as práticas cidadãs e a autonomia. Acredita-se que seja viável, por meio de Unidades Didáticas bem variadas, considerando os processos cognitivos únicos e individualizados, assim como as necessidades e particularidades mencionadas pelas famílias, atender às diversidades e exigências dos outros alunos da sala de aula inclusiva.
Mestrado 2022	Priscilla Simara de Castro Nunes	Autismo, cognição e tecnologias digitais: tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças	Contribuir com o percurso de Unidades de Educação Infantil sobre a temática do Autismo em uma perspectiva de interação humano-tecnologia na	Pesquisa qualitativa, com uso de método cartográfico. Experimentou-se e validou-se duas plataformas operacionais diferentes, idealizadas para crianças diagnosticadas com autismo e ancoradas na teoria da complexidade, sendo elas: a TeaComplex e GaiaAR,	As crianças efetivamente se mobilizaram, mostrando transformações significativas, o que leva a crer que esse comportamento pode potencializar o processo de inclusão escolar.

		diagnosticadas com autismo em unidade de Educação Infantil.	tessitura de cognição/subjetivação.	com vistas a contribuir com o percurso de Unidades de Educação Infantil sobre a temática do Autismo em uma perspectiva de interação humano-tecnologia na tessitura de cognição/subjetivação.	
Mestrado 2023	Maria Elena Mangiolardo Mariño	Práticas da Educação Infantil inclusivas para crianças de três a cinco anos com transtorno do espectro autista.	Elaborar um livro didático para alunos com Transtorno do Espectro Autistas pudessem ser contemplados com as práticas pedagógicas realizadas com os demais alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil do Município pesquisado.	Participaram da pesquisa de campo quatro professores, um cuidador, um auxiliar de sala, 75 alunos, sendo três deles com TEA, com idades entre três a cinco anos, no Sistema Municipal de Ensino de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.	Foi elaborado um livro paradidático para alunos de três a cinco anos de idade, com TEA, que se mostrou bastante eficaz em relação às estratégias didáticas, utilizadas no intuito de contribuir para ação educativa de qualidade e que proporcionasse desenvolvimento e aprendizagem para os alunos, além de estimular novas produções acadêmicas e científicas nesta área do conhecimento.

Fonte: Autoria própria.

Os autores que realizaram as pesquisas presentes no Quadro 9, são, respectivamente: Mattos (2019), Souza (2019), Jadjesky (2020), Manarin (2020), Pinto (2020), Andrade (2021), Bitencourte (2021), Nunes (2022) e Mariño (2023).

Mattos (2019), em sua pesquisa, desenvolveu e apresentou um caderno pedagógico voltado para a prática educativa de crianças com TEA na Educação Infantil. Em suma, a dissertação aborda as características do brincar das crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades nas interações sociais, padrões repetitivos e foco intenso em atividades sensoriais. A autora destaca que as brincadeiras dessas crianças frequentemente não são funcionais e que necessitam de adaptações e mediação para promover a interação e o desenvolvimento infantil. O caderno de atividades pedagógicas proposto busca ser uma ferramenta para auxiliar educadores, oferecendo estratégias lúdicas que estimulem a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Ao longo do estudo, foram observadas dificuldades e potencialidades do brincar das quatro crianças participantes da pesquisa de campo, com destaque para as

abordagens que ajudam a ampliar o repertório de interações lúdicas e sociais. Mattos (2019) sugere que a intervenção do adulto é essencial para guiar a criança nas brincadeiras e criar ambientes mais inclusivos. O caderno, portanto, oferece um conjunto de atividades práticas e orientações que visam atender às necessidades sensoriais e sociais das crianças com TEA, proporcionando um espaço para aprendizado e desenvolvimento de forma mais acessível e adaptada. O trabalho de Mattos (2019) contribui também para a formação de profissionais da educação, destacando a importância da personalização do ensino e das práticas pedagógicas em contextos de inclusão.

Souza (2019), em sua dissertação de mestrado, investiga como a inclusão de crianças com autismo no contexto da Educação Infantil pode ser potencializada por meio de programas de intervenção colaborativa voltados para os professores. A pesquisa examina o impacto de uma intervenção específica na melhoria das práticas pedagógicas dos educadores, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva. A autora utiliza uma abordagem teórica que une os conceitos de autismo, inclusão escolar e práticas pedagógicas. A base teórica abrange a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades específicas de alunos com autismo, levando em conta as particularidades do transtorno e as estratégias adequadas para fomentar sua participação nas atividades escolares. O programa de intervenção é baseado na colaboração entre os professores e especialistas em autismo, com foco no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades das crianças com autismo. A ideia foi integrar práticas específicas para melhorar a comunicação, a interação social e a aprendizagem dessas crianças.

A autora conclui que a intervenção colaborativa teve um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores. As práticas tornaram-se mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos autistas, promovendo um ambiente de maior acolhimento e aprendizagem para essas crianças. Além disso, a colaboração entre educadores e especialistas ajudou a melhorar a compreensão dos professores sobre o autismo, bem como a desenvolver um maior compromisso com a inclusão. A dissertação destaca a importância de programas de formação continuada para professores, focados no autismo e em estratégias inclusivas, como forma de melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas.

Por fim, a dissertação de Souza (2019) contribui para o campo da educação

inclusiva, oferecendo uma reflexão contundente sobre a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas para a inclusão de crianças com autismo. O estudo também enfatiza a relevância da formação contínua dos professores e a importância da colaboração entre diferentes profissionais para criar um ambiente educacional mais inclusivo. A pesquisa serve como referencial para a implementação de políticas públicas e programas de formação de professores voltados à inclusão de crianças com autismo nas escolas de Educação Infantil.

Jadjesky (2020) realizou um estudo de campo entre 2016 e 2017 em um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória/ES, com o objetivo de investigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança diagnosticada com autismo na Educação Infantil. A pesquisa acompanhou as interações intervenções educativas, além de analisar as percepções dos profissionais envolvidos sobre a inclusão da criança autista e a participação das demais crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo. A base teórica da pesquisa é a matriz histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que considera a constituição sociocultural do ser humano, incluindo aqueles com deficiência, como um processo influenciado pela história e pela cultura. Para a abordagem teórico-metodológica, foi utilizado o estudo de caso qualitativo, permitindo uma análise detalhada do caso específico e das condições de aprendizagem da criança com autismo. A microgenética foi aplicada para explorar as possibilidades de aprendizagem dessa criança. Os participantes do estudo foram a criança com diagnóstico de autismo, suas professoras regentes, professoras de educação especial, assistente de Educação Infantil e as demais crianças da turma sem deficiência.

Jadjesky conclui que o estudo de caso realizado indica que a criança com autismo tem potencial para aprendizagem e evolução na Educação Infantil, desde que sejam oferecidas as condições adequadas. Isso significa que a instituição deve cumprir sua função social, oferecendo experiências que permitam a assimilação cultural de todas as crianças, por meio de um ensino intencional e estruturado.

Manarin (2020) analisou a inclusão de alunos autistas no contexto pedagógico. Para isso, a autora explora a obra de Nise da Silveira, especialmente suas ideias relacionadas à psicologia analítica de Carl Gustav Jung, e como essas influências podem oferecer novas abordagens para a educação inclusiva.

A pesquisa destaca que Nise da Silveira, ao longo de sua trajetória, desafiou modelos tradicionais da psiquiatria e psicologia, considerando o potencial

terapêutico e pedagógico das manifestações artísticas de pacientes com distúrbios psíquicos, incluindo o autismo. A dissertação sugere que a arte, para Nise, pode ser uma via de comunicação e expressão para indivíduos autistas e propõe que suas ideias podem ser adaptadas ao contexto escolar para facilitar a inclusão desses alunos.

Manarin (2020) analisa as implicações da psicologia analítica, especialmente no que diz respeito ao conceito de “inconsciente coletivo”, e à importância de compreender os símbolos e imagens internas dos alunos, o que poderia ajudar os educadores a se aproximarem melhor do universo desse público. A autora propõe, assim, um modelo pedagógico que combine a psicologia analítica com práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a valorização das individualidades e o uso da arte como ferramenta de expressão e aprendizagem.

Em suma, a dissertação de Manarin (2020) propõe uma reflexão profunda sobre como os princípios da psicologia analítica de Nise da Silveira podem contribuir para uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades dos alunos autistas, valorizando suas potencialidades de expressão e aprendizagem.

Pinto (2020) investigou a inclusão de alunos com autismo no ensino regular, focando na atuação dos professores e nas competências teórico- metodológicas necessárias para lidar com essas demandas educacionais.

A pesquisa busca caracterizar a presença de alunos com TEA nas escolas regulares e analisar os repertórios profissionais dos docentes que atuam com esses alunos. A autora explora como os professores percebem suas próprias habilidades e limitações, bem como a formação recebida para trabalhar com essas crianças. Além disso, a dissertação examina os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover a inclusão e a aprendizagem dos alunos com autismo.

Ao longo do trabalho, Pinto (2020) destaca a importância da formação continuada dos educadores, da adaptação de métodos de ensino e da colaboração com outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a terapia ocupacional, para garantir a efetiva inclusão de alunos com TEA. A dissertação também aponta a necessidade de uma maior sensibilização e capacitação dos profissionais de ensino, de modo a atender melhor às necessidades específicas desses alunos e fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, a pesquisa contribui para o entendimento das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos educadores ao trabalhar com alunos autistas,

ressaltando a importância de um ensino mais adaptado e inclusivo no contexto da educação regular.

Andrade (2021) estudou os desafios enfrentados pelos professores para promover o envolvimento social de crianças autistas na Educação Infantil. Com o crescente debate sobre a inclusão educacional e a importância de uma escola democrática, a pesquisa identificou, a partir de entrevistas com professores, que a inclusão de alunos com TEA requer ações que vão além da escola, envolvendo políticas públicas, formação contínua dos docentes, adaptação dos ambientes e materiais didáticos adequados.

Os resultados indicaram que, apesar dos desafios, os professores têm buscado planejar suas aulas para incluir a criança autista, e a inclusão foi observada de maneira tranquila. No entanto, os educadores expressaram a necessidade de mais materiais de apoio e de uma estrutura mais adequada para melhor atender esses alunos.

A pesquisa de Andrade (2021) também destacou a importância da formação continuada em Educação Inclusiva, não apenas no sentido teórico, mas também no contexto prático, adaptado à realidade das escolas inclusivas. A interação com a mãe de uma criança autista mostrou como o apoio familiar é crucial para a inclusão.

Os professores reconhecem que a superação de mitos sobre o autismo e a compreensão de metodologias de ensino voltadas para essa realidade são essenciais para uma inclusão efetiva. Como parte da pesquisa, foi elaborado um material de apoio pedagógico para auxiliar os docentes em suas práticas, oferecendo ferramentas que considerem as especificidades dos alunos autistas. Em resumo, a pesquisa reforça que a inclusão de alunos com TEA exige uma abordagem multifacetada, que envolve tanto ações na escola quanto políticas públicas voltadas à formação de professores e à adaptação dos recursos educacionais.

Bitencourte (2021), em sua pesquisa de mestrado, aborda a importância do ensino de Ciências na Educação Infantil para crianças com TEA, com ênfase nas contribuições que esse ensino pode oferecer para o desenvolvimento dessas crianças. A pesquisa explora práticas pedagógicas inclusivas e como elas podem ser aplicadas para atender às necessidades específicas de aprendizagem de crianças com TEA.

O estudo destaca que o ensino de Ciências, por meio de atividades práticas e sensoriais, favorece a estimulação cognitiva e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dessas crianças. Além disso, propõe que a construção do conhecimento

em Ciências, ao ser adaptada e mediada de forma inclusiva, possibilita o avanço da comunicação, da autonomia e da interação com o mundo ao redor.

Bitencourte (2021) também discute a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de recursos visuais, tecnológicos e atividades práticas que envolvam os sentidos, para facilitar a compreensão e a participação das crianças com TEA nas aulas de Ciências. A pesquisa conclui que a educação inclusiva é essencial para garantir que essas crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades.

Em resumo, a dissertação apresenta uma reflexão sobre a relevância do ensino de Ciências na Educação Infantil, com uma abordagem inclusiva que contribui para o desenvolvimento integral de crianças com autismo.

Nunes (2022), em sua pesquisa de mestrado, aborda como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para melhorar o processo de aprendizagem e inclusão de crianças com diagnóstico de autismo em unidades de Educação Infantil. A autora explora as relações entre o autismo, a cognição e as novas ferramentas tecnológicas, destacando como elas podem auxiliar na adaptação do ensino e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais desses alunos.

A pesquisa enfatiza que o uso de tecnologias digitais, como aplicativos e jogos educativos, pode ser um recurso importante na promoção da inclusão, ao proporcionar maneiras diferenciadas de ensino e interação que atendam às necessidades específicas das crianças com autismo. A dissertação analisa também os desafios e benefícios dessa abordagem, considerando a importância de um planejamento pedagógico que integre as ferramentas tecnológicas de maneira adequada, respeitando as particularidades de cada aluno.

Além disso, Nunes (2022) discute o impacto das tecnologias digitais na forma como as crianças autistas se relacionam com o ambiente escolar e como elas podem facilitar a comunicação, a socialização e o processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos de maneira mais acessível e personalizada.

Em resumo, a dissertação propõe que as tecnologias digitais podem ser um recurso significativo para potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, desde que utilizadas de forma planejada e integrada às práticas pedagógicas já existentes.

Mariño (2023), em sua dissertação, analisa as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com TEA em instituições de Educação Infantil,

especialmente aquelas com idades entre três e cinco anos. A autora investiga como as escolas podem adaptar suas metodologias para promover a inclusão efetiva, considerando as especificidades do TEA, que envolvem dificuldades na comunicação, no comportamento e nas interações sociais. Ela propõe que as práticas pedagógicas inclusivas devem ser baseadas em estratégias diferenciadas, envolvendo a formação contínua dos educadores, a adequação do ambiente escolar e a colaboração com as famílias e profissionais especializados.

A dissertação aborda, ainda, a importância de um olhar sensível às necessidades individuais de cada criança, enfatizando que a inclusão deve ir além da simples presença da criança com TEA na sala de aula, abrangendo uma participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Mariño (2023) também discute os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, como a falta de recursos, a resistência de alguns profissionais e a escassez de formação adequada.

Ao longo da dissertação, a autora destaca a necessidade de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral da criança com TEA, promovendo sua socialização, independência e participação no cotidiano escolar. Além disso, propõe que a inclusão seja pensada como um processo contínuo, que envolve a adaptação das práticas pedagógicas e a criação de um ambiente que respeite as diferenças e favoreça o bem-estar de todas as crianças.

Em resumo o trabalho de Mariño (2023) contribui para o campo da educação inclusiva, oferecendo uma reflexão crítica e prática sobre as formas de acolher e apoiar crianças com TEA na Educação Infantil, com foco na qualidade e na eficácia das intervenções pedagógicas.

Em síntese, as nove pesquisas reunidas na terceira categoria discutem práticas pedagógicas inclusivas destinadas ao público com TEA na Educação Infantil. De modo geral, os trabalhos convergem ao apontar que a aprendizagem de crianças autistas depende da intencionalidade pedagógica, de intervenções mediadas por adultos e da adaptação dos recursos e estratégias didáticas. Observa-se também o reconhecimento da importância da formação continuada, do planejamento e da mediação docente para favorecer o desenvolvimento, a interação social e a participação significativa dessa criança no contexto escolar.

As pesquisas de Mattos (2019) e Souza (2019) mostram que práticas pedagógicas estruturadas, como a elaboração de cadernos de atividades e programas colaborativos, podem ampliar o repertório lúdico e comunicativo das crianças,

contribuindo para sua socialização e aprendizagem. Jadjesky (2020) evidencia que, com apoio e ensino intencional, crianças com TEA têm potencial de desenvolver-se na Educação Infantil, desde que a escola cumpra sua função social de promover experiências culturais acessíveis. Manarin (2020), por sua vez, amplia a discussão ao retomar as contribuições de Nise da Silveira e da psicologia analítica, destacando o papel da arte e da expressão simbólica como caminhos inclusivos. Pinto (2020) reforça que a efetivação da inclusão exige repertório profissional, mediação qualificada e avaliação constante das práticas pedagógicas.

Os estudos mais recentes avançam para propostas concretas de intervenção pedagógica: Andrade (2021) cria um guia de atividades inclusivas; Bitencourte (2021) desenvolve propostas didáticas com foco no ensino de Ciências; Nunes (2022) investiga o uso de tecnologias digitais como recurso de aprendizagem; e Mariño (2023) elabora material paradidático voltado à prática docente com crianças de três a cinco anos. Esses trabalhos indicam que recursos lúdicos, tecnológicos e sensoriais, quando planejados intencionalmente, potencializam a comunicação, a autonomia, a interação e o desenvolvimento global da criança com TEA, tornando o ambiente escolar mais acessível e responsivo às singularidades do aluno.

Em conjunto, as pesquisas demonstram avanços significativos na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, mas também revelam desafios persistentes, como a necessidade de adaptação curricular, formação docente específica, suporte institucional e materiais adequados para atender às exigências da Educação Infantil inclusiva. Conclui-se que a inclusão efetiva de crianças com TEA não se limita ao acesso físico à escola, mas requer um trabalho pedagógico contínuo, colaborativo e fundamentado teoricamente, que considere a diversidade, promova participação ativa e assegure oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, evidencia-se que práticas pedagógicas inclusivas precisam estar alicerçadas em ambientes acolhedores e sensíveis às singularidades infantis, garantindo o acesso ao currículo de forma significativa. A organização curricular prevista na BNCC, estruturada em campos de experiência, reafirma o que estabelecem as DCNEIs/2009, especialmente em seu artigo 3º.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil,

2009, p. 1).

Essa perspectiva reconhece que as crianças chegam à Educação Infantil com vivências e repertórios próprios, que devem ser considerados no processo de ensino. O papel da escola, portanto, é articular esses saberes com os conhecimentos culturais e científicos essenciais à formação integral, respeitando a faixa etária de 0 a 5 anos. Isso implica em um currículo significativo e inclusivo, que valorizem as experiências individuais e ampliem as oportunidades de aprendizagem dentro de um contexto sociocultural amplo, em consonância com os pressupostos vigotskianos da Teoria Histórico-Cultural.

5.2.4 Socialização da criança com TEA na Educação Infantil

A quarta categoria reúne cinco pesquisas *stricto sensu*, sendo uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado, uma defendida em 2020 e quatro em 2021.

Quadro 10. Síntese de cinco pesquisas *stricto sensu* sobre a socialização da criança com TEA na Educação Infantil

Tipo/Ano	Autor(a)	Título	Objetivo Geral	Pressupostos teórico-metodológicos	Principais Resultados
Mestrado ou Doutorado					
Mestrado 2020	Dalria Lima de Souza Moreira	Contribuições da Educação Infantil para a socialização da criança autista: um estudo de caso.	Discutir como a primeira fase da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista.	Trata-se de um estudo de caso, realizado por meio de entrevistas estruturadas realizadas com a mãe e a professora da criança autista e, em um segundo momento, ocorreu uma intervenção pedagógica com a criança autista, adotando como método de análise a observação direta.	Os resultados do estudo de caso confirmaram a ideia de que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das interações sociais de crianças autistas, ao implementar atividades pedagógicas que incentivam a interação social, a comunicação, a linguagem e o desenvolvimento sensório-motor. Como resultado final, a pesquisa apresenta um guia didático com atividades que favorecem a socialização de crianças autistas na Educação Infantil, visando apoiar os

					professores no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.
Mestrado 2021	Thais Neves Gerbassi	Atenção compartilhada nas relações triádicas: um estudo a partir da mãe e seus filhos.	Analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes, através de observação triádica criança com autismo-objeto/brinquedo o-outro.	A pesquisa utilizou o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Fundamentada em Dados, com análise microgenética. Realizada em uma escola pública de Educação Infantil em Brasília, contou com a participação de dois meninos autistas, ambos de 4 anos, um inserido em classe com crianças de desenvolvimento típico e o outro em Classe Especial, isolado de seus colegas. Foram feitas observações em sala de aula, videografações transcritas e analisadas, focando nas relações triádicas entre a criança autista, o objeto/brinquedo e o outro, além de observações em brincadeiras livres.	Os resultados indicam que crianças com autismo exibem comportamentos imaginativos no brincar, embora de forma única. O objeto ou brinquedo foi crucial para a comunicação nas interações triádicas, com destaque para a autonomia dos pares de desenvolvimento típico, que estimulam a criatividade das crianças com autismo. Observou-se também diferenças nos brinquedos oferecidos a crianças autistas em comparação às de desenvolvimento típico. O papel das professoras é fundamental na organização do ambiente de brincadeira, e a convivência com crianças sem diagnóstico é essencial. O estudo ressalta a importância de espaços adequados para brincar na escola, assegurando o direito de todas as crianças ao pleno desenvolvimento.
Mestrado 2021	Maria da Penha Machado Rocha	A socialização da criança autista na Educação Infantil: perspectiva docente.	Compreender a relação entre socialização e a inclusão da criança autista, em Centro Educacional Infantil Municipal do Município de São Mateus-ES, na perspectiva de professores da Educação Infantil.	A metodologia de estudo foi a pesquisa quali-quantitativa, realizada totalmente à distância, devido à pandemia da Covid-19, através de questionários semiestruturados enviados através de meio eletrônico (e-mail e WhatsApp) à 14 (catorze) professores da Educação Infantil da rede municipal de São Mateus-ES.	Os resultados indicaram que, embora já existam ações dos professores voltadas ao atendimento de alunos com autismo, são necessárias outras medidas, como a colaboração da família na aceitação das particularidades da criança e no apoio necessário, a adaptação dos recursos lúdicos e espaços pela escola, e a capacitação dos professores pelo sistema educacional, além da simplificação dos processos burocráticos para contratação de auxiliares e atendimentos aos laudos médicos, em parceria com a saúde. A inclusão, enquanto

					avanço na Educação Especial, deve ser feita com responsabilidade e humanização, garantindo que crianças com autismo sejam atendidas em classes regulares, com foco no desenvolvimento e aprendizagem.
Mestrado 2021	Ana Paula Santos Sarmanho	As Representações Sociais de Professores e Facilitadores sobre o Brincar da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo em uma Escola Bilíngue de Educação Infantil	Analisar as representações sociais desses educadores sobre o brincar da criança com TEA e de que forma essas representações estão materializadas nas práticas pedagógicas.	Participaram da pesquisa quatro professoras, duas de inglês e duas de português, e duas facilitadoras das crianças que compartilharam suas representações acerca do brincar da criança com TEA. A pesquisa se caracteriza pelo enfoque qualitativo, utilizando um roteiro de observação das práticas pedagógicas referente ao brincar e um roteiro de entrevista semiestruturada, com isso, foram realizadas apenas entrevistas e observações da rotina, com foco nos momentos do brincar, e se elenca em uma pesquisa de campo.	Os resultados indicam que professoras e facilitadoras reconhecem a importância do brincar no desenvolvimento de crianças com TEA, destacando benefícios na socialização, habilidades cognitivas, motoras, criatividade e autonomia. No entanto, associam o brincar dessas crianças a atividades solitárias, atribuindo as dificuldades às limitações do diagnóstico, especialmente nas interações sociais. Observou-se que algumas práticas ainda seguem o paradigma da integração, dificultando a inclusão nas brincadeiras. A responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças recai principalmente sobre as facilitadoras, pois as professoras enfrentam dificuldades em interagir, mediar brincadeiras e usar brinquedos de forma inclusiva, devido à sua visão sobre o TEA e à falta de formação adequada no contexto do brincar e seu impacto no desenvolvimento integral.
Doutorado 2021	Naísa Afonso da Silva	Brincadilha: vivências de crianças com autismo nas brincadeiras da Educação Infantil.	Compreender os processos criativos, recursos expressivos e a elaboração de significados e sentidos de crianças com autismo conforme a análise das possibilidades dessas	A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia, Minas Gerais, a partir do segundo semestre de 2019, e prosseguiu para duas escolas de Ensino Fundamental, onde as duas participantes da	Por meio do Brincadilha, foi possível conhecer as crianças em suas singularidades e promover um diálogo que contemplou suas percepções sobre a brincadeira e as formas de ver, vivenciar e interpretar o mundo. Reconhecemos que as crianças com autismo brincam, mas, pelo fato de essa atividade ser cultural,

			crianças nas brincadeiras.	pesquisa (crianças de cinco anos de idade com laudo de TEA) foram matriculadas em 2020. A autora criou o Brincadilhar, com o intuito de dialogar e interagir com as crianças por meio da brincadeira.	depende das mediações intencionais de outros, ao ensiná-las e motivá-las a brincar e interagir com outras crianças e pessoas.
--	--	--	----------------------------	---	---

Fonte: Autoria própria.

Os pesquisadores listados no Quadro 10 são: Moreira (2020), Gerbassi (2021), Rocha (2021), Sarmanho (2021) e Silva (2021), cujas pesquisas *stricto sensu* são analisadas a seguir.

O estudo de Moreira (2020) discute o papel da Educação Infantil no processo de socialização de crianças autistas, com foco em um estudo de caso específico. A pesquisa busca compreender como as instituições de Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento social dessas crianças, levando em consideração os desafios enfrentados por elas em interações sociais e como os profissionais da educação podem adotar práticas pedagógicas inclusivas para favorecer esse processo. A dissertação analisa a importância do ambiente escolar na promoção da socialização, destacando aspectos como a interação com colegas e professores, a adaptação curricular e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Além disso, a pesquisa examina como a inclusão de crianças autistas em turmas regulares de Educação Infantil pode promover não apenas o desenvolvimento social, mas também o fortalecimento das habilidades cognitivas e emocionais, em um contexto de apoio e compreensão das especificidades dessas crianças.

Por meio de observações e entrevistas com educadores e familiares, o estudo de caso proporciona uma visão aprofundada sobre as práticas que têm sido eficazes no contexto escolar e as percepções sobre os avanços da socialização de crianças autistas.

Em síntese, a dissertação de Moreira (2020) evidencia a importância de uma Educação Infantil inclusiva e adaptada às necessidades desse público, ressaltando a contribuição do ambiente escolar para a socialização e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Gerbassi (2021), em sua dissertação, investiga a atenção compartilhada nas interações entre mães e seus filhos, um conceito importante no desenvolvimento infantil.

O foco do estudo é a dinâmica da atenção compartilhada em contextos triádicos, ou seja, envolvendo a mãe e seus filhos, e de que forma isso influencia as relações familiares e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais das crianças, como a capacidade de se comunicar e de resolver problemas coletivamente.

A pesquisa busca compreender como as mães facilitam a atenção compartilhada, que é caracterizada pela capacidade de uma pessoa (geralmente a mãe) e a criança direcionarem sua atenção para um objeto ou evento comum, promovendo o vínculo emocional e a comunicação. Nesse sentido, o estudo observa as variáveis que podem influenciar essas interações, como as características individuais das mães, dos filhos e o contexto social em que essas interações acontecem.

O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, com observações e análise de interações, e se baseia em teorias do desenvolvimento cognitivo e da psicologia social, particularmente as que envolvem a atenção compartilhada e o papel central da mãe como facilitadora dessas interações.

Em resumo, o trabalho de Gerbassi (2021) explora como as interações entre mães e filhos, mediadas pela atenção compartilhada, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, afetando sua capacidade de estabelecer conexões sociais e cognitivas com o mundo ao seu redor.

Rocha (2021) discute a importância da socialização das crianças autistas no contexto da Educação Infantil, enfocando o papel dos educadores nesse processo. A pesquisa se concentra nas estratégias pedagógicas e nas práticas docentes que contribuem para a integração e a inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

A autora analisa como os professores percebem e lidam com os desafios da socialização dos alunos autistas, considerando tanto as barreiras existentes quanto as ações eficazes para promover a interação social e o desenvolvimento emocional desses alunos. Destaca, ainda, a necessidade de um olhar sensível e especializado dos docentes, da adaptação do currículo e da implementação de metodologias inclusivas que favoreçam a participação ativa das crianças autistas nas atividades coletivas.

A dissertação também discute a importância da formação continuada dos professores, para que possam entender melhor o autismo e criar um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante. Além disso, Rocha (2021) enfatiza que a socialização vai além da simples interação com os outros, envolvendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Em síntese, o trabalho de Rocha (2021) apresenta a socialização como um

processo fundamental para a inclusão da criança autista na Educação Infantil, ressaltando a atuação dos docentes como elemento essencial nesse processo.

Sarmanho (2021), em sua pesquisa de mestrado, busca compreender as percepções e concepções de docentes sobre as práticas de brincadeiras de crianças da Educação Infantil com diagnóstico de TEA, levando em consideração a integração de uma abordagem bilíngue, ou seja, o ensino em duas línguas, no processo de socialização dessas crianças.

A dissertação discute como as diferentes percepções dos educadores podem impactar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças com TEA durante a brincadeira, além de explorar a importância do brincar como um instrumento fundamental para a socialização desse público, especialmente em um ambiente bilíngue.

O estudo também reflete sobre as possíveis barreiras e desafios que esses profissionais enfrentam ao lidar com crianças com TEA, além de analisar as estratégias utilizadas para facilitar a interação e a inclusão no contexto da brincadeira. A dissertação conclui que as representações sociais dos professores e facilitadores desempenham um papel crucial na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, que favorecem o desenvolvimento dessas crianças. A pesquisa aponta para a necessidade de formação continuada e sensibilização desses profissionais para a diversidade de necessidades do público com TEA.

Silva (2021), em sua tese de doutorado, investiga as experiências de crianças com TEA durante as atividades lúdicas no contexto da Educação Infantil. A pesquisa analisa como essas crianças vivenciam o brincar, suas interações com os colegas, os professores e o ambiente escolar, considerando as particularidades do autismo.

A autora propõe o conceito de “brincadilhar” para compreender as dinâmicas das brincadeiras e o processo de inclusão dessas crianças. A tese busca entender como as brincadeiras, muitas vezes vistas como elementos de socialização e desenvolvimento, podem ser momentos de aprendizado e adaptação para crianças com autismo. Destaca, ainda, a importância do olhar atento dos educadores para as diferentes formas de participação das crianças com TEA, que podem não se adequar aos padrões convencionais de interação, mas ainda assim são igualmente significativas para o desenvolvimento e bem-estar delas.

Ao longo da pesquisa, Silva (2021) discute a construção de um ambiente educacional inclusivo, a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas e o papel

essencial da escuta e da observação cuidadosa das necessidades individuais dessas crianças, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diferenças.

Em síntese, as cinco pesquisas que compõem a quarta categoria evidenciam a centralidade da socialização como elemento estruturante do desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. Os estudos convergem ao demonstrar que o brincar, as interações entre pares e o papel mediador do adulto constituem e ampliam as possibilidades de participação social, cognitiva e afetiva da criança autista no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, revelam desafios que envolvem desde a formação docente até a necessidade de ambientes e práticas pedagógicas que favoreçam interações significativas e não apenas a presença física do aluno.

Moreira (2020) demonstra que experiências pedagógicas intencionais podem favorecer a comunicação e o desenvolvimento sensório-motor, propondo inclusive um guia didático com atividades de socialização. Gerbassi (2012) evidencia que a atenção compartilhada mediada por objetos e brinquedos possibilita interações triádicas mais ricas, reforçando a importância dos pares e do espaço de brincar como mediadores do vínculo social. Rocha (2021) destaca que, apesar de avanços, práticas ainda esbarram na falta de recursos, na burocracia para contratação de apoio escolar e na fragilidade do trabalho colaborativo com as famílias, exigindo políticas e ações de formação continuada alinhadas à realidade docente.

No campo das representações docentes, Sarmanho (2021) observa que professores e facilitadores reconhecem o valor do brincar para o desenvolvimento integral, mas muitas práticas ainda se aproximam da lógica integrativa, com tendência a delegar a mediação às facilitadoras – realidade que revela lacunas na formação e na compreensão do papel docente na construção da inclusão. Já Silva (2021), ao propor o conceito de *brincadilhar*, mostra que crianças com TEA criam sentidos próprios para o brincar, desde que haja mediação sensível e intencional, indicando que inclusão se materializa quando o adulto interpreta e valoriza modos singulares de participação e expressão.

De modo geral, a categoria evidencia que a socialização da criança com TEA na Educação Infantil não é um processo espontâneo, mas resultado da articulação entre mediação docente, organização do ambiente, materiais acessíveis, relações sensíveis com os pares e formação continuada. As pesquisas reforçam que brincar é linguagem, vínculo e aprendizagem — e, portanto, precisa ser intencionalmente planejado e compreendido como prática inclusiva. Para além da inserção da criança na sala, a

inclusão se efetiva quando ela participa, interage, cria sentidos e estabelece relações que lhe permitem desenvolver-se integralmente.

Nesse sentido, os achados apontam que favorecer a socialização exige ações pedagógicas contínuas e intencionais, articuladas com a compreensão das múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. A socialização da criança com TEA na Educação Infantil é um processo complexo que envolve diferentes dimensões do desenvolvimento, tanto no aspecto social quanto no cognitivo e emocional. Para que a socialização aconteça de forma equilibrada, é fundamental que o ambiente escolar seja adaptado às necessidades específicas dessas crianças, promovendo a inclusão e o respeito às suas particularidades. A interação com colegas de desenvolvimento típico, a mediação dos professores e a organização e adaptações de atividades que estimulem a comunicação e a interação social são essenciais para que a criança com TEA se sinta acolhida e participe ativamente do processo de socialização. De acordo com os pressupostos de Vigotski (2000, 2007), a aprendizagem que é orientada socialmente é a base do desenvolvimento cognitivo, isto é, o autor destaca a importância da interação social para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Além disso, é necessário que os profissionais da Educação Infantil recebam formação contínua e especializada sobre o TEA, para que possam identificar as dificuldades que essas crianças enfrentam nas interações sociais e implementar estratégias pedagógicas adequadas. O papel dos educadores vai além da simples adaptação do currículo; é crucial que eles atuem como mediadores das interações, criando oportunidades para que as crianças com TEA desenvolvam habilidades sociais, como a reciprocidade nas brincadeiras e a comunicação não verbal. O trabalho conjunto entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para garantir que as intervenções sejam consistentes e eficazes, respeitando o ritmo de cada criança.

Por fim, a convivência em um ambiente inclusivo não deve ser vista como uma tarefa exclusivamente dos profissionais, mas como um direito da criança com TEA. A convivência com outras crianças é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento de habilidades sociais, e a escola deve proporcionar espaços adequados para isso. A construção de uma cultura de respeito e aceitação, na qual a diversidade é valorizada, contribui para que todas as crianças, com ou sem TEA, aprendam a conviver em um ambiente social mais empático e colaborativo. Para uma criança com autismo, que pode ter desafios na comunicação, interação social e compreensão de normas sociais, a Educação Infantil pode ser um ponto de partida crucial para facilitar a integração com

os outros e com o mundo ao seu redor (Moreira, 2020; Rocha, 2021). Isso porque, em um ambiente inclusivo e acolhedor, a criança com TEA pode aprender a se comunicar, entender normas sociais e construir vínculos significativos, contribuindo para seu desenvolvimento global e bem-estar em geral.

5.2.5 Políticas públicas para inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Na quinta e última categoria há duas pesquisas *stricto sensu* em nível de mestrado, defendidas em 2021 e 2022

Quadro 11. Síntese de duas pesquisas *stricto sensu* sobre políticas públicas para a inclusão de crianças TEA na Educação Infantil

Tipo/Ano	Autor(a)	Título	Objetivo Geral	Pressupostos teórico-metodológicos	Principais Resultados
Mestrado ou Doutorado					
Mestrado 2021	Sandra Aparecida Bonvechio	Políticas Públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na Educação Infantil no município de Colombo-Pr	Discutir a necessidade de uma política pública de inclusão para o aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil no município de Colombo/Pr.	Metodologicamente a pesquisa iniciou com revisão de literatura, reunindo as fontes de pesquisa que forneceram embasamento teórico para o trabalho. A pesquisa documental tratou do levantamento e análise dos documentos institucionais sobre a inclusão dos alunos no município de Colombo, Paraná, além das legislações brasileiras que garantem a todas as pessoas o direito à educação e ao acesso escolar.	O resultado da pesquisa evidenciou a necessidade de o município de Colombo/Pr implementar políticas voltadas à inclusão para o aluno com TEA na Educação Infantil.
Mestrado 2022	Thiago Pereira Souza	Política Paulistana de Educação Especial: análise dos estudantes com TEA matriculados nas classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	O objetivo é mapear e analisar dados de estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e propor uma ferramenta que qualifique informações	O autor embasou sua pesquisa na história, legislação e políticas públicas de educação especial no Brasil e em São Paulo, além de estudar o TEA e suas abordagens. A coleta de dados foi feita por meio do sistema online (EOL), disponível no portal de transparência. A análise revelou a necessidade de criar uma nova ferramenta de gestão, o <i>Business</i>	A ferramenta <i>Business Intelligence</i> (BI) possibilitou propostas de melhoria nos processos da Educação Especial em São Paulo, consolidando dados sobre atendimento educacional, serviços de apoio, acessibilidade e mapeamento individualizado, suprimindo limitações do

			para aprimorar a Política Paulista de Educação Especial, focada na educação inclusiva.	<i>Intelligence</i> (BI), que fortaleceu as informações sobre o atendimento educacional especializado, serviços de apoio, acessibilidade e mapeamento individualizado, suprimindo lacunas do EOL.	sistema EOL.
--	--	--	--	---	--------------

Fonte: Autoria própria.

Os dois pesquisadores que compõem o Quadro 11 são Bonvechio (2012) e Souza (2022). A seguir seguem a análise de suas pesquisas de mestrado demonstradas no Quadro 11.

A dissertação de Bonvechio (2021) aborda a implementação e os desafios das políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA nas escolas de Educação Infantil no município de Colombo, no estado do Paraná.

A pesquisa analisa o contexto das políticas públicas de inclusão no Brasil, destacando a legislação e as diretrizes que visam garantir os direitos educacionais das crianças com TEA. A autora investiga, especificamente, a realidade da cidade de Colombo-PR, verificando como as políticas públicas têm sido aplicadas, bem como os desafios enfrentados pelas instituições de ensino, professores, alunos e famílias no processo de inclusão de crianças com TEA. O estudo também considera a formação dos educadores e a infraestrutura escolar como primordiais, apontando a necessidade de maior capacitação docente e de ajustes nos ambientes escolares, para atender adequadamente às necessidades dos alunos com TEA. Bonvechio (2021) discute, ainda, as limitações das políticas públicas em termos de recursos, tanto humanos quanto materiais, e como isso impacta a qualidade da inclusão educacional.

Por fim, a dissertação sugere a implementação de estratégias mais eficazes para a formação contínua dos profissionais da educação e o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

Souza (2022) examina como a política pública de educação do município de São Paulo-SP tem sido implementada para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças da Educação Infantil com TEA, analisando as práticas pedagógicas e as condições oferecidas nas escolas para esses alunos. A pesquisa investiga como a inclusão é realizada na rede pública de ensino, avaliando a adaptação curricular, a formação dos profissionais da educação e o apoio especializado disponível.

A dissertação também reflete sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas, pelos professores e pelos próprios estudantes com TEA, além de destacar a importância de uma abordagem mais personalizada e de ações que promovam a equidade no processo de ensino-aprendizagem. A análise aponta tanto para os avanços quanto para as limitações da política educacional de inclusão em São Paulo, com o objetivo de sugerir melhorias para a efetiva inclusão desses alunos nas classes regulares.

Em suma, a pesquisa de Souza (2022) busca compreender os desafios e as oportunidades da inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares, destacando a necessidade de um maior suporte para garantir o sucesso educacional desses alunos no sistema público de ensino. Para isso, propõe a ferramenta Business Intelligence (BI), que possibilitou propostas de melhoria nos processos de consolidação de informações mais robustas sobre o atendimento educacional especializado, sobre a oferta dos serviços de apoio, sobre a acessibilidade necessária para cada estudante e sobre o mapeamento dos atendimentos individualizados, que o código online EOL não oferece.

A última categoria reúne duas pesquisas que tratam da implementação e dos desafios das políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, com foco na análise documental e na gestão educacional. Ambas evidenciam que a garantia do direito à educação inclusiva depende não apenas da existência de legislações, mas principalmente da efetivação de ações governamentais que assegurem condições reais para acesso, permanência e aprendizagem desse público na escola regular.

Bonvehio (2021) analisa o contexto municipal de Colombo/PR e demonstra que, embora existam leis que assegurem o direito à educação inclusiva, a implementação efetiva ainda é incipiente, com fragilidades que envolvem ausência de políticas estruturadas, formação docente insuficiente e necessidade de melhorias na infraestrutura escolar. Seu estudo enfatiza que a inclusão não se concretiza sem investimento contínuo em políticas públicas que garantam suporte pedagógico, recursos materiais e acompanhamento sistemático, especialmente na Educação Infantil, etapa em que o desenvolvimento social e comunicativo da criança com TEA é mais sensível.

Souza (2022), por sua vez, discute a política paulistana de Educação Especial com base em dados institucionais e evidencia avanços na matrícula de estudantes com TEA, mas também limitações no monitoramento e na gestão das informações referentes ao atendimento educacional especializado. O autor propõe a ferramenta Business Intelligence (BI) como recurso tecnológico para fortalecer a coleta e análise de dados,

oferecendo subsídios para a tomada de decisões e planejamento de políticas educacionais inclusivas. Sua contribuição destaca a necessidade de sistemas de acompanhamento eficientes para além do registro burocrático, incluindo indicadores de apoio, acessibilidade e acompanhamento individualizado.

De forma articulada, os estudos demonstram que a inclusão de crianças com TEA demanda políticas públicas robustas, munidas de mecanismos de acompanhamento e formação docente, investimentos em acessibilidade, apoio especializado e ferramentas de gestão que deem transparência e qualidade às informações educacionais. O quadro revela avanços, mas também lacunas que ainda limitam a efetivação da inclusão plena na Educação Infantil, reforçando que políticas bem estruturadas e monitoradas constituem condição indispensável para um atendimento que supere o acesso formal e garanta, de fato, aprendizagem, participação e desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender o papel das políticas públicas no cenário mais amplo dos direitos da pessoa com TEA. A legislação brasileira, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.764/2012, reconhece o autismo como deficiência para fins legais, assegurando às pessoas com TEA o acesso a serviços de educação, saúde, assistência social e outros direitos fundamentais previstos no arcabouço normativo nacional. Esse marco legal ampliou as possibilidades de proteção e atendimento, mas sua efetividade depende da implementação concreta das políticas no nível local, o que inclui financiamento, gestão eficiente e formação profissional.

As pesquisas de Bonvechio (2021) e Souza (2022) evidenciam que, embora existam diretrizes que orientam a inclusão, ainda persistem desafios expressivos. Entre eles destacam-se a insuficiência de capacitação dos profissionais que atuam com a educação especial, o que compromete o atendimento às necessidades específicas das crianças com TEA, além da formação continuada que, apesar de prevista, nem sempre ocorre de maneira consistente ou alinhada às práticas inclusivas. Paralelamente, a infraestrutura nas instituições educacionais muitas vezes se mostra inadequada, com falta de materiais acessíveis, ambientes adaptados e serviços especializados de apoio, o que fragiliza o processo inclusivo.

Somado a isso, a implementação da educação inclusiva nem sempre acompanha o que está garantido na legislação: a adaptação curricular, o apoio pedagógico especializado e os recursos tecnológicos ou humanos necessários nem sempre estão disponíveis, o que pode comprometer a participação e o desenvolvimento dos

estudantes com TEA. Assim, mais do que a existência de leis, é imprescindível que as políticas se materializem em ações efetivas, com monitoramento, formação docente qualificada e garantia de condições materiais e pedagógicas que assegurem uma inclusão real — que ultrapasse o discurso e resulte em acesso, permanência e aprendizagem significativa.

A análise das cinco categorias apresentadas na subseção 5.2 permitiu reconhecer a complexidade que envolve a escolarização de crianças com TEA na Educação Infantil, bem como as múltiplas dimensões que a constituem, desde a inserção no ambiente escolar até a garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral. As pesquisas sistematizadas evidenciaram avanços importantes no campo da inclusão, ao mesmo tempo em que expuseram lacunas persistentes relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas, socialização, organização curricular e implementação de políticas públicas. De modo geral, verificou-se que a presença do estudante com TEA na escola somente se converte em inclusão quando acompanhada de mediação qualificada, planejamento pedagógico intencional e oferta de recursos que respondam às singularidades desse público.

A revisão de literatura realizada nesta subseção, portanto, não apenas fundamenta teoricamente a discussão da dissertação, como também delineia o cenário acadêmico e prático sobre o tema, oferecendo suporte para as reflexões desenvolvidas na pesquisa empírica. O levantamento sistemático do conhecimento produzido contribuiu para compreender tendências, desafios recorrentes e perspectivas promissoras para a inclusão, permitindo identificar caminhos formativos, pedagógicos e políticos que precisam ser fortalecidos. Em síntese, esta etapa consolida a importância da pesquisa bibliográfica como base para o aprofundamento analítico do estudo, funcionando como sustentação conceitual para a elaboração do recurso educacional e como ponto de referência para a construção de proposições futuras no campo da educação inclusiva.

6 RECURSO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) tem como objetivo principal oferecer formação continuada, em serviço, aos professores da rede pública de educação básica, com o propósito de ampliar os conhecimentos e habilidades profissionais e, com isso, contribuir com a inclusão dos estudantes que compõem o público da educação especial (PAEE), garantindo uma educação de qualidade e equidade (UEM, 2022).

Como forma de pesquisa, o Profei exige, além da produção da dissertação, a elaboração de um produto educacional que possa ser aplicado em situações escolares concretas, em consonância com a investigação desenvolvida no mestrado. Assim sendo, como o nosso foco principal de investigação foi conhecer a produção *stricto sensu* sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação infantil, por meio de adaptações curriculares, nosso recurso educacional contemplou esta temática.

Ferreira *et al.* (2025) analisaram recursos educacionais com uso de tecnologias produzidos em mestrados profissionais, a partir de dados coletados no Profei, no repositório da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A respeito, especificamente, dos recursos educacionais, os autores advertem que “o caminho está sendo construído, por meio de estudos, propostas diversas com riqueza de detalhes onde o professor busca estratégias e metodologias viáveis dentro do contexto escolar e de aprendizagem” (Ferreira *et al.* 2025, p. 398).

Nesse sentido, o recurso educacional da presente pesquisa trata-se de um livro digital intitulado “Adaptações Curriculares na Educação Infantil: um caminho para a inclusão de crianças com TEA”, elaborado com base em pesquisas científicas, experiências práticas na Educação Infantil inclusiva e em referenciais teóricos atualizados. Com foco nas adaptações curriculares, o livro digital oferece orientações práticas e fundamentadas para apoiar professores no planejamento de atividades que respeitem as necessidades e potencialidades de crianças com TEA, promovendo uma educação mais equitativa e significativa desde os primeiros anos escolares (Apêndice A).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi analisar a abordagem das adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil em teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019 a 2025, com o intuito de identificar a presença, a frequência e os enfoques dados a essas medidas pedagógicas nesta etapa de ensino. Nesse contexto, a análise buscou compreender como tais adaptações têm sido contempladas nas produções acadêmicas, considerando sua relevância para o acesso pleno ao currículo escolar, à efetivação da inclusão e à garantia do direito à aprendizagem.

A problematização da pesquisa norteou seu desenvolvimento ao buscar responder como as adaptações curriculares têm sido tratadas na Educação Infantil e em que medida atendem às necessidades educacionais de crianças com TEA, evidenciando lacunas, avanços e perspectivas no cenário investigativo. Alinhada aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da teoria crítica do currículo, esta investigação compreende que o desenvolvimento infantil é favorecido quando há mediação qualificada, condições materiais e simbólicas adequadas e envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar. Assim, reforça-se que a inclusão não se sustenta apenas pela matrícula, mas pelo acesso ao conhecimento de modo equânime, sensível às singularidades e garantido por ações pedagógicas planejadas.

Os resultados encontrados demonstram que, embora haja crescimento de pesquisas que tratam da inclusão e do TEA na Educação Infantil, as adaptações curriculares ainda emergem de forma tímida e muitas vezes superficial nas produções analisadas. Grande parte dos trabalhos destaca a importância de práticas inclusivas e do brincar como eixo estruturante da aprendizagem infantil, porém, quando as adaptações são mencionadas, frequentemente aparecem de forma genérica, sem detalhamento metodológico, sem ancoragem legal consistente ou dissociadas de instrumentos normativos como o PEI e as DCNEI. Ainda assim, o conjunto das investigações aponta que estratégias de flexibilização curricular, quando contextualizadas e individualizadas, constituem caminhos viáveis e potentes para

favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças autistas na primeira infância.

Constata-se, portanto, a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre adaptações curriculares na formação inicial e continuada de professores, bem como na elaboração e monitoramento de políticas públicas que garantam suporte técnico, pedagógico e humano às redes de ensino. Ressalta-se a urgência de fortalecer o diálogo entre universidade e escola, promovendo formação reflexiva e subsidiada cientificamente para que professores se sintam capazes de planejar ações inclusivas fundamentadas, superando práticas improvisadas ou intuitivas.

Esta pesquisa contribui para o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva ao oferecer um panorama atual da produção acadêmica nacional sobre adaptações curriculares para crianças com TEA na Educação Infantil, apontando fragilidades e potencialidades que podem orientar novas investigações e práticas. Ao mapear o estado do conhecimento, este estudo reforça a importância de se compreender que o currículo é vivo, político e em constante construção, exigindo atenção à diversidade infantil e ao direito de aprendizagem de todos, especialmente daqueles que historicamente mais tiveram esse direito violado.

Reconhece-se que os dados analisados representam apenas um recorte possível dentro de um campo vasto e dinâmico. Assim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem o tema por meio de estudos de campo, investigações interventivas, observações em contextos reais de sala de aula, escuta ativa de professores, famílias e crianças, bem como análises comparativas entre políticas públicas e sua execução na prática. Estudos que articulem teoria e prática poderão contribuir significativamente para construirmos escolas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral humano.

Espera-se que esta dissertação possa servir como base teórica e inspiradora para docentes, pesquisadores, gestores e demais profissionais que atuam com a Educação Infantil e com crianças com TEA, estimulando reflexões e transformações no fazer pedagógico cotidiano. Que este trabalho possa ecoar para além das páginas, impulsionando práticas mais humanas, críticas responsáveis, que compreendam a inclusão como direito e não como concessão, e o currículo como instrumento de justiça social e emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hanna Martiniano. **Crianças com deficiência na educação infantil**: uma discussão sobre repercussões da BNCC em práticas escolares de inclusão. 2023. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/2027b421-1b30-420b-abd5-0eae1dc582fd>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ANDRADE, Andrieta Juliana Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 92 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação). Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11069787. Acesso em: 05 jul. 2024.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 (5ª ed.; Trad. Cláudia Dornelles et al.). Porto Alegre: Artmed, 2014. (Obra original publicada em 2013).

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BITENCOURTE, Andreia Domingues. **Ensino de Ciências na Educação Infantil: Contribuições para o Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma perspectiva Inclusiva**. 168 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11226735. Acesso: 05 jul. 2024.

BONVECHIO, Sandra Aparecida. **Políticas Públicas para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no município de Colombo-PR**. 96 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-Pr, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11354051, Acesso em: 05 jul. 2024.

BRAGA, Ana Paula da Silva. **A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN**. 2021. 137 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação).

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró RN, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11073786. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2024.

BRASIL. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre 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: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRITO, Ana Paula Gonçalves.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG. v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CARDOZZO, Scheila Tatiana Duarte. VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 7, N. 1, 1º semestre de 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CHAIKLIN, Seth; PASQUALINI, Juliana Campregher. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Revista Psicologia**

em Estudo, UEM, Maringá, PR. v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/697e06af-727a-4593-90d0-0fcbec049e35>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 168 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11356601. Acesso em: 05 jul. 2024.

DIAS, Roseli Francisco da Rocha. **Inclusão de crianças autistas na educação infantil: um estudo a partir das concepções de familiares, professores e gestores educacionais** 96 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9717075. Acesso em: 05 jul. 2024.

FERREIRA, Alice Mara.; LUCOF, Marilene.; MARTINIAK, Vera Lucia.; PINTO, Guilherme Moreira Caetano. **Recursos educacionais tecnológicos elaborados pelos mestrandos PROFEI–UEPG. Revista Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, v. 5, 2025. ISSN 2763-6739. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24993/209209219814>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FIGUEIRÊDO, Shirley Elias de. **Desafios da gestão escolar e professoras frente à inclusão e à permanência do/a estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola**. 207 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional). Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16469322. Acesso em: 28 nov. 2025.

FORD, Alison; DAVERN, Linda; SCHNORR. Educación inclusiva: dar sentido al currículo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo**. Madrid: Narcea Ediciones, 2001. p. 55-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1987.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de vista**, Florianópolis, 1999.

GERBASSI, Thaís Neves. **Atenção compartilhada nas relações triádicas**: um estudo a partir da mãe e seus filhos. 151 p. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Escolar). Universidade de Brasília, 2021.

Disponível em

:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10495388. Acesso em: 05 jul. 2024.

GUAZZELLI, Nerise Maia. **Educação inclusiva e formação de professores**: a presença da temática transtorno do espectro do autismo (TEA) nos currículos de graduação em pedagogia. 98 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10971588. Acesso em: 05 jul. 2024.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues.; MOURA, Dayvison Bandeira de. A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da pesquisa bibliográfica em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, SP. v.7. n. 03. mar. 2021. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440>. Acesso em: 13 ago. 2024.

JADJESKY, Izaionara Cosmea. **Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil**. 166 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10371947. Acesso em: 05 jul. 2024.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN Jr, Moysés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, Rio Janeiro, RJ. n.14, maio/ago., 2000, p. 5-18. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 jun. 2024.

LAMARE, Flavia Figueiredo de. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil no Processo Histórico. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 226–245, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/11090>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksander Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SANTOS,

Adriana Cristina Omena dos.; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.

Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, MG. v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MANARIN, Tailize. **Nise da Silveira e a Psicologia Analítica**: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas. 132 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão, 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10564120. Acesso em: 05 jul. 2024.

MARIÑO, Maria Elena Mangiolardo. **Práticas da Educação Infantil inclusivas para crianças de três a cinco anos com transtorno do espectro autista**. 73 f. 2023.

Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica).

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2023. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13987922. Acesso em: 05 jul. 2024.

MATTOS, Michele Morgana de Melo. **Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 161 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977068. Acesso em 05 jul. 2024.

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

MAURICIO, Karina Courel. **Formação continuada de professores dos Centros de Educação Infantil**: TEA conhecer para atuar. 142 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2024.

Disponível em: <https://sucupira->

[legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16441720](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16441720). Acesso em: 28 nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colômbia. vol. 22, núm. 57, mayo- agosto, 2010. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOREIRA, Dalria Lima de Souza. **Contribuições da educação infantil para a socialização da criança autista**: um estudo de caso. 123 f. 2020. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação). Faculdade do Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9736704. Acesso em: 05 jul. 2024.

NASCIMENTO, Camila Naomi da Costa Ishisaki. **O Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão escolar do aluno autista**. 122 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional). Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16526400. Acesso em: 28 nov. 2025.

NUNES, Priscilla Simara de Castro. **Autismo, cognição e tecnologias digitais: tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidade de educação infantil**. 128 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições). Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2022 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11988832. Acesso em: 05 jul.2024.

OLIVEIRA, Marines Andreazza de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 118, p. 40–53, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky** - aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAVEZI, Natália Prioto. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: uma abordagem marxista**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/929fccef-544a-49f4-ad8b-b0822c9390c9/content>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PEREIRA, Angelina Gabrielle Moreira Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil: a participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil**. 2019. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7645131. Acesso em: 05 jul. 2024.

PEREIRA, Soeli Terezinha; IGLESIA, Yara Rodrigues de la. A política curricular da Educação Infantil: uma análise crítica. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, Pinhais, PR. v. 3, n. 2, p. 01–15, 2022. Disponível em: <https://revista1.unina.edu.br/index.php/re/article/view/153>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PINTO, Anderleuza Viano. **Alunos com autismo no ensino regular**: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência. 98 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2020.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9243032. Acesso em: 05 jul. 2024.

PINTO, Jacyguara Costa *et al.* A adaptação do currículo escolar para alunos com transtorno do espectro autista: metodologias e práticas de ensino personalizadas.

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, São Paulo, v. 9, p. 495–503, dez. 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/286>. Acesso em: 17 jun. 2025.

POERSCH, Lauren Azevedo. **"O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração"**: superação de barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil. 2020. 247 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino). Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2020.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10552409. Acesso em: 05 jul. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHA, Maria da Penha Machado. **A socialização da criança autista na Educação Infantil**: perspectiva docente. 105f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10964887. Acesso em: 05 jul. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande PB, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10980476, Acesso em: 05 jul. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. de Beatriz Affonso

Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa, v.3, 2000.

SAENGER, Vanessa Souza de Araújo. **Efetividade de uma intervenção educativa no conhecimento de profissionais da educação infantil sobre Transtorno do Espectro do Autismo**. 107 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde). Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, MG, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10668443. Acesso em: 05 jul. 2024.

SALVA, Sueli. BELTRAME, Lisaura Maria. A brincadeira de faz de conta na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO. v.8, n. 68, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/143>. Acesso em: 27 maio 2024.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2019. 168 p. Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8592695. Acesso em: 05 jul. 2024.

SANTOS, Veronica Rodrigues de Souza. **O autismo na Educação Infantil**: elaboração de um E-book para professores da educação profissional técnica pedagógica. 119 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11343608. Acesso em 05 jul. 2024.

SARMANHO, Ana Paula Santos. **As Representações Sociais de Professores e Facilitadores sobre o Brincar da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo em uma Escola Bilíngue de Educação Infantil**. 250 p. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11238904. Acesso em: 05 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Naísa Afonso da. **Brincadilhar**: vivências das crianças com autismo nas

brincadeiras da educação infantil. 264 f. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11371163. Acesso em: 05 jul. 2024.

SILVA, Nathália Bermudes Alves da. **Educação inclusiva**: um estudo de caso de um aluno autista na educação infantil em Vila Velha - ES. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8617738. Acesso em: 05 jul. 2024.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 111 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp. Marília, SP, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11550788. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOUZA, Thiago Pereira de. **Política Paulistana de Educação Especial**: análise dos estudantes com TEA matriculados nas classes regulares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. 104 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11726017. Acesso em: 05 jul. 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; MORAVEC, Jeanette. Un currículo para crear aulas inclusivas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Aulas inclusivas**: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea Ediciones, 2001. p. 82-101.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, SP. v. 23 e230076 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcqlclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJ DHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: MEC/UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE/MEC/UNESCO, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução nº 096/2022–CI/CCH**: Aprova alteração do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) e criação de disciplina. Maringá, 2022.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; SIMÃO, Márcia Buss; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 140-152, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/1980-4512.2014n30p140>. Acesso em: 5 jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich Obras Completas – **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

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

VIGOTSKI. Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII. Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p.103-117.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana de; NADER, Michele; YAEGASHI, João Gabriel. Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar: em foco as políticas públicas brasileiras. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 61–74, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/17166>. Acesso em: 4 jan. 2026.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**: do sócio- construtivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Recurso Educacional: Livro digital – Adaptações Curriculares na Educação Infantil: um caminho para a inclusão de crianças com TEA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ – UEM**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**



**ADAPTAÇÕES
CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTRATÉGIA PARA A
INCLUSÃO DE CRIANÇAS
COM TEA**



Recurso Educacional

**PROFEI
UEM**

**Bethânia Vernaschi de Oliveira
Solange Franci Raimundo Yaegashi**

2026

Dados Internacionais de Catalogação -na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

O48a

Oliveira, Bethânia Vernaschi de

Adaptações curriculares na educação infantil : estratégia para a inclusão de crianças com TEA / Bethânia Vernaschi de Oliveira. -- Maringá, PR, 2026.
51 f.

Acompanha a dissertação de mestrado: Das políticas públicas de inclusão escolar às adaptações curriculares para crianças com TEA na educação infantil. 169 f.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Produto educacional (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 4. Crianças autistas - Educação. 5. Políticas públicas educacionais - Inclusão. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Vanessa de Souza Pianovski - CRB 9/1804

AUTORAS

Bethânia Vernaschi de Oliveira
Orientanda

Formação Inicial: Graduação

Geografia

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Pedagogia

Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR

Especialização Lato-Sensu

Educação Especial e Inclusiva

Centro Universitário Cidade Verde - Maringá-PR

Gestão Pública

Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR

Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades

Centro Universitário Cidade Verde - Maringá-PR

Stricto-Sensu

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) - Universidade Estadual de Maringá - UEM

Atuação

Professora
Rede Municipal de Ensino de Maringá - PR

E-mail: beth.net@outlook.com.

BETHÂNIA



Solange Franci Raimundo Yaegashi
Orientadora

Formação Inicial: Graduação

Psicologia

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Stricto-Sensu

Mestrado e Doutorado em Educação

Universidade Estadual de Campinas - SP

Pós-doutorado em Psicologia

Universidade de São Paulo (USP)

Atuação

Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

E-mail: solangefry@gmail.com.

SOLANGE



DEDICATÓRIA

Dedico este e-book a todos os professores que, com coragem e sensibilidade, assumem o desafio de promover uma educação inclusiva, um caminho complexo, mas repleto de sentido e esperança.

Em Vigotski, não se põe fim a processos. Eles continuam a movimentar-se. Quando um processo parece ter alcançado um fim, na verdade é porque se transformou em outro.

Nayane B. Gonçalves, 2019.

APRESENTAÇÃO

Prezados professores, professoras e equipe pedagógica das instituições de ensino de Educação Infantil,

O presente recurso, é o produto educacional resultante de minha pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva (Profei/UEM), orientado pela Prof.^a Dr.^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, sobre "Adaptações Curriculares para Estudantes com TEA na Educação Infantil".

Este material foi elaborado a partir da análise de teses e dissertações que evidenciaram lacunas na formação docente e na operacionalização das adaptações curriculares para a Educação Infantil.

A educação inclusiva traz um grande desafio: o de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (sejam elas físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, sociais ou culturais), tenham acesso, participação e aprendizado de qualidade na escola regular.

As crianças com TEA apresentam formas diferentes de se comunicar, interagir e aprender. Na Educação Infantil, elas precisam de um ambiente acolhedor, com rotinas estruturadas, estímulos adequados e estratégias pedagógicas que respeitem seu ritmo e suas particularidades, favorecendo o desenvolvimento integral e a inclusão escolar e social.

O principal objetivo deste guia é oferecer fundamentos teóricos, orientações práticas e exemplos acessíveis que auxiliem professores, gestores e famílias na construção de um currículo mais inclusivo, humano e significativo para crianças da Educação Infantil (grupos 4 e 5) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Adaptações curriculares são ajustes ou modificações feitas no planejamento pedagógico para garantir que todas as crianças possam participar, aprender e se desenvolver, respeitando suas necessidades, ritmos e formas de aprender.

Na Educação Infantil, essas adaptações não significam reduzir a qualidade ou os objetivos da aprendizagem, mas sim criar diferentes caminhos para que cada criança possa alcançar esses objetivos, de forma significativa.

Este material visa, ainda, fortalecer o diálogo e a parceria entre professores, famílias e equipe gestora, reconhecendo o papel coletivo e colaborativo na construção de uma escola inclusiva.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
1	O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?.....	10
1.1	O que significa espectro na expressão transtorno do espectro autista (TEA)?.....	11
1.2	DSM-V: principais características do TEA.....	13
1.3	Níveis de apoio no transtorno do espectro autista (DSM-V).....	14
1.4	Vou receber um aluno com TEA, o que devo fazer?.....	15
1.5	1. Sugestões de estratégias para trabalhar com estudantes com TEA na educação infantil.....	21
1.6	Algumas terminologias presentes na temática TEA.....	22
1.7	Sugestões de livros e vídeos sobre o TEA na educação infantil.....	23
2	LEGISLAÇÃO SOBRE TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3	NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
4	LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA.....	29
4.1	Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana.....	29
4.2	Lei 13.977/2020 (conhecida como Lei Romeu Mion), que institui a CIPTEA.....	31
4.3	Comparativo das Fitas Girassóis e Quebra-cabeça, em junho de 2025.....	32
4.4	02 de abril – Dia de Conscientização sobre o Autismo.....	33
4.5	Lei nº 13.861/2019 inclui o autismo no censo demográfico do IBGE.....	34
5	DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO INCLUSIVA.....	35
5.1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	35
5.2	Lei nº 13.146/2015.....	36
5.3	Decreto nº 12.686/2025.....	38
6	O QUE SÃO ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	39
7	PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PEI.....	43
7.1	Sugestão de quadro para registro de adaptações curriculares para crianças com TEA da Educação Infantil.....	48
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS.....	51

INTRODUÇÃO

8

A inclusão escolar na educação infantil é um direito garantido por lei e, acima de tudo, um princípio ético que reconhece o valor da diversidade humana desde os primeiros anos de vida. Quando a escola acolhe todas as crianças, com ou sem deficiência, ela promove experiências ricas de convivência, empatia e respeito às diferenças. Nesse contexto, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um compromisso que exige ações concretas e intencionais por parte de toda a equipe escolar.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta de formas muito variadas, afetando principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento. Por isso, crianças com TEA podem apresentar necessidades específicas que desafiam práticas pedagógicas tradicionais. Entre os obstáculos mais comuns estão a rigidez das rotinas escolares, a falta de preparo da equipe e docentes, a escassez de materiais acessíveis e a ausência de apoio especializado contínuo.

Diante desse cenário, as adaptações curriculares desempenham um papel fundamental na construção de uma aprendizagem significativa. Elas não consistem apenas em ajustes pontuais, mas sim em medidas pedagógicas que permitem à criança aprender a partir de suas potencialidades, respeitando seu ritmo, seus interesses e suas formas de expressão. Ao adaptar o currículo, o educador amplia as possibilidades de participação da criança com TEA nas atividades escolares, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua inclusão real no ambiente educativo.

O presente e-book está organizado nos seguintes tópicos:

9

- O que é TEA? TEA e suas especificidades.
- Legislação sobre o TEA.
- Legislação e diretrizes sobre a Educação Infantil.
- O que são adaptações curriculares?
- Adaptações na educação infantil.
- O que é o Plano Educacional Especializado?
- Estratégias de adaptação curricular.
- Avaliação e acompanhamento.
- Envolvimento da família.
- O papel da gestão escolar no processo de inclusão.
- Dificuldades comuns e soluções possíveis para o TEA.
- Recursos e materiais indicados (ao final de cada tópico).
- Conclusão.



Audiodescrição: Uma mulher e um menino estão sentados no chão de uma sala aconchegante, brincando com blocos coloridos. Ela, de cabelos loiros na altura dos ombros e roupa clara, aponta com atenção para o brinquedo enquanto o menino, concentrado, segura um carrinho azul perto de uma pequena construção feita com peças coloridas.

Fonte: https://img.freepik.com/fotos-gratis/mae-brincando-com-seu-filho-autista-usando-brinquedos_23-2150266567.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

1. O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

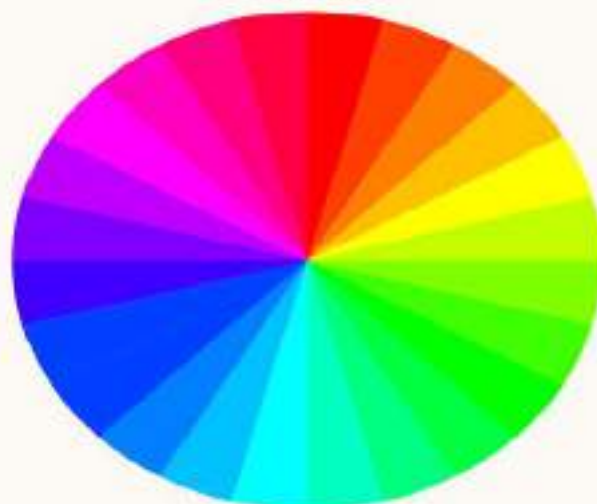
O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações na **comunicação**, na **interação social** e por **padrões de comportamento repetitivos e restritos**, **interesses e atividades (APA, 2014)**.



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/quebra-cabe%C3%A7a-c%C3%A9rebro-s%C3%ADndrome-5617012/>.

Audiodescrição: Ilustração colorida e simples, mostrando duas crianças segurando grandes peças de quebra-cabeça que juntas formam um cérebro humano. À esquerda, uma menina veste um vestido rosa, tem cabelo loiro preso em dois coques e segura uma peça verde na parte superior esquerda do cérebro. À direita, um menino veste casaco verde, camiseta branca e calça azul e segura uma peça amarela na parte superior direita. Na parte inferior do cérebro, duas peças já encaixadas são vermelha (esquerda) e azul (direita). As peças têm formato clássico de quebra-cabeça, com encaixes arredondados.

1.1 O QUE SIGNIFICA "ESPECTRO" NA EXPRESSÃO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/grafico-de-gradiente-circular-colorido-roda-de-cores-de-espectro-completo-util-para-projetos-de-design_255337425.htm.

Audiodescrição: A imagem mostra um círculo cromático, ou roda de cores, que organiza as cores em um círculo para mostrar como se relacionam. Começando pelo topo e seguindo no sentido horário, estão as cores primárias: vermelho, azul e amarelo, espaçadas uniformemente. Entre elas estão as cores secundárias: laranja, verde e roxo, formadas pela mistura das cores primárias adjacentes, e entre primárias e secundárias estão as cores terciárias, tons intermediários criados pela combinação das cores vizinhas. O círculo é usado em artes, design e educação para estudar harmonia e mistura de cores, e também é útil para a compreensão de pessoas com TEA, porque apresenta o espectro de cores de forma visual e organizada, ajudando a perceber padrões, sequências e combinações de maneira clara. Ele também pode ser usado como ferramenta para compreender as especificidades do autismo, já que cada pessoa com TEA apresenta diferentes níveis de percepção e sensibilidade; a organização visual do círculo ajuda a tornar essas diferenças mais tangíveis e compreensíveis.

Ele é chamado de "espectro" porque se manifesta de maneiras muito variadas, ou seja, algumas pessoas com TEA precisam de apoio mais intenso, enquanto outras são bastante autônomas. Algumas têm hipersensibilidade a cheiros, barulhos, gostos etc., e outras podem não se incomodar com isso, dentre outras características que se diferenciam.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014, p. 853):

“O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades”.

Ou seja, o DSM-V passou a usar o termo **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** para reunir diferentes diagnósticos antigos, como a síndrome de Asperger e outros.



Fonte: APA (2015).

Audiodescrição: A imagem mostra à direita a capa do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, 5ª edição, publicado pela editora Artmed (2014). A capa é predominantemente azul escura, com o título por extenso e abreviado “DSM-5” escrito em letras grandes e brancas no centro, e, na parte inferior, aparece “American Psychiatric Association” também em letras brancas. A capa é simples, sem imagens ou ilustrações, transmitindo um visual formal e institucional. O livro é usado por profissionais de saúde mental para diagnosticar e classificar transtornos mentais, oferecendo critérios clínicos detalhados, descrições de sintomas e diretrizes para avaliação. Para pessoas com TEA ou outras condições, o manual pode ser acessado em formatos digitais ou em áudio, permitindo a compreensão das categorias e critérios de forma estruturada e organizada.

1.2 DSM-V: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TEA

13



Fonte: https://img.freepik.com/fotos-gratis/menino-triste-de-tiro-medio-no-parque_23-2149599412.jpg?w=360.

Audiodescrição: Menino de aproximadamente 8 a 10 anos, com cabelos castanhos lisos e camiseta com fundo branco listrada, está sentado sozinho no chão, encostado em uma cerca de madeira pintada nas cores amarelo, azul, verde, vermelho e roxo, com algumas ripas sem pintura, ao ar livre. Com as pernas dobradas e os braços apoiados sobre os joelhos, mantém a cabeça inclinada para a esquerda e o olhar baixo, expressando introspecção e possíveis dificuldades de interação social e escolar.

O TEA é definido por dois grandes grupos de características, segundo o DSM-V:

- 1) Dificuldades na comunicação e na interação social** (como manter conversas, compreender gestos e expressões);
- 2) Comportamentos repetitivos e interesses restritos** (como movimentos repetidos, apego a rotinas e interesses muito específicos).

1.3 NÍVEIS DE APOIO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (DSM-V)

14

Nível de Apoio	Descrição	Características principais	Exemplos de Apoio
Nível 1 Apoio Leve	A pessoa necessita de algum apoio para lidar com situações sociais e adaptar rotinas.	- Dificuldade para iniciar interações sociais - Pode manter conversa, mas com estranhezas - Pode resistir a mudanças	- Suporte ocasional para organização da rotina - Apoio em habilidades sociais - Adaptação leve no ambiente escolar
Nível 2 Apoio Substancial	A pessoa precisa de apoio mais frequente e consistente no dia a dia.	- Déficits mais evidentes na comunicação verbal e não verbal - Interesses restritos dificultam a participação - Dificuldade para lidar com mudanças	- Intervenção educativa contínua - Rotinas estruturadas - Materiais adaptados e mediação constante
Nível 3 Apoio Muito Substancial	A pessoa requer apoio intensivo e permanente.	- Pouca ou nenhuma comunicação funcional - Dificuldade intensa na interação - Comportamentos repetitivos marcantes	- Apoio individualizado - Comunicação alternativa (ex.: PECS) - Ambiente altamente estruturado e previsível

Fonte: Autoria própria, com base no DSM-V (APA, 2014, p. 14).

Prevalência do Autismo no Mundo

Região / Fonte	Prevalência de TEA (%)	Interpretação
Mundo (OMS)	~0,8 %	Média global estimada, varia muito por país e método
EUA (CDC – 8 anos)	~3,2 %	Dos diagnósticos em crianças de 8 anos (padrão de vigilância)
Brasil (IBGE)	~1,2 % geral ~2,6 % crianças de 5-9 anos	Brasil tem prevalência maior quando se foca em crianças

Fonte: IBGE (2022); CDC (2025).

Para informações detalhadas, consulte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil> e https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html?utm_source=chatgpt.com.

1.4 VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

15

1. Procure conhecer a história pregressa e atual do estudante



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/dia-global-em-aquarela-da-ilustracao-dos-pais_23-2149389346.jpg?semt=ais_user_personalization&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração de uma família composta por três pessoas em pé, abraçadas. Ao centro, uma mulher de cabelos curtos e loiros, usando blusa clara; à direita, um homem de cabelos castanhos curtos, vestindo camisa rosa e calça azul; à esquerda, uma criança com cabelos castanhos, usando camiseta azul e calça amarela. A criança está levemente à frente dos adultos, com um dos braços levantados e expressão animada, enquanto os pais mantêm semblantes serenos e acolhedores, com as mãos apoiadas nos ombros da criança. O fundo é neutro, com tons suaves e formas circulares discretas, destacando o vínculo afetivo, o apoio familiar e a sensação de proteção e pertencimento.

Para isso:

- Converse com a família para entender seu histórico, preferências, sensibilidades e necessidades.
- Se possível, acesse relatórios ou laudos que auxiliem na compreensão de seu perfil.

VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

16

2. Prepare o ambiente



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-premium/cena-da-sala-do-jardim-de-infancia-com-muitas-criancas_1308-59796.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração de uma sala de educação infantil colorida e organizada. As paredes têm estampa de lápis gigantes em tons de arco-íris, com bandeirinhas no alto. À esquerda, há um quadro negro; ao centro, um calendário na parede e, abaixo, um móvel com gavetas coloridas. Um tapete ocupa o chão, onde três crianças estão sentadas: uma segura um ursinho de pelúcia, outra abraça uma boneca e a terceira brinca com um brinquedo pequeno. Próximo a elas há uma mesa redonda com um tambor sobre ela e pequenos bancos ao redor. À direita, um armário com gavetas, um relógio na parede e duas crianças abraçadas, sorrindo. No chão, há instrumentos musicais infantis, como xilofone e chocalho. A cena transmite um ambiente escolar acolhedor, estimulante e inclusivo, com diversidade de brincadeiras, organização do espaço e incentivo à interação e ao desenvolvimento infantil.

Para isso:

- Organize a sala com rotinas visuais claras (imagens, sinais);
- Ofereça espaços tranquilos para momentos de descanso ou regulação emocional;
- Reduza estímulos sensoriais excessivos (barulho, luz forte, desorganização). Uma orientação é o uso de fones para filtrar ruídos e óculos coloridos, para mascarar a claridade.

VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

17

3. Adapte o currículo e as atividades



Fonte: https://img.freepik.com/fotos-gratis/desenho-animado-3d-de-volta-a-escola_23-2151676642.jpg.

Audiodescrição: Imagem em estilo de desenho animado mostra uma estudante pequena, de pele clara, olhos verdes e cabelo castanho cacheado, sentada à mesa em uma sala de aula, sorrindo e olhando para frente, com camiseta clara e mochila vermelha. Sobre a mesa há uma folha em branco e lápis de cor organizados e de fácil acesso, além de potes coloridos com outros materiais, sugerindo oferta de diferentes recursos para realização da atividade. Ao fundo, outras crianças participam de propostas semelhantes, em ambiente iluminado por luz natural, com mural de desenhos na parede. A organização do espaço, a variedade de materiais e a atividade com suporte visual indicam possibilidades de adaptações curriculares, como flexibilização de tarefas, uso de recursos visuais e estratégias diversificadas para atender diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, favorecendo a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Para isso:

- Simplifique a linguagem e ofereça instruções passo a passo;
- Use materiais concretos, recursos visuais e tecnológicos;
- Respeite o ritmo individual de aprendizagem e valorize pequenos avanços.

VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

18

4. Promova a socialização



Fonte: https://img.freepik.com/fotos-gratis/criancas-segurando-mao-em-grupo_23-2148107466.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80,

Audiodescrição: Imagem mostra quatro crianças pequenas em pé, formando um pequeno círculo, com as mãos unidas no centro, em gesto de cooperação. Uma menina de cabelo loiro trançado veste blusa rosa; outra criança usa blusa verde; uma menina ao fundo, sorridente, veste roupa azul com estampa; e um menino usa camisa colorida em tons de amarelo, azul e rosa. Estão em ambiente claro, com parede branca ao fundo. A cena evidencia interação social e escolar, a qual promove o desenvolvimento socioemocional e a participação de todos os estudantes.

Para isso:

- Incentive interações com os colegas de forma mediada e respeitosa;
- Trabalhe com atividades em dupla ou em pequenos grupos.

VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

19

5. Mantenha parceria com a família e equipe escolar



Fonte: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTAbtyafeM3G9puQV3eo27NKHaj39deplayj2cML3Zw2gFOCgNH>.

Audiodescrição: Ilustração colorida mostra crianças de mãos dadas em frente a casas e prédios que representam a comunidade e a escola. Ao centro, cinco crianças com diferentes características físicas e tons de pele sorriem e formam uma roda, demonstrando união e amizade. Ao fundo, aparecem casas, árvores, uma escola e duas figuras adultas próximas a uma criança menor, sugerindo a presença da família. Acima, o planeta Terra desenhado com raios ao redor simboliza cuidado e pertencimento coletivo. A cena destaca a parceria entre família e escola como base para o desenvolvimento infantil, indicando a importância da comunicação constante, do acolhimento, da participação familiar nas atividades escolares e da construção conjunta de estratégias pedagógicas inclusivas, favorecendo o apoio às necessidades de cada estudante e fortalecendo vínculos para uma educação mais colaborativa e inclusiva.

Para isso:

- Dialogue com a equipe gestora, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e demais profissionais de apoio;
- Compartilhe conquistas e desafios com a família, construindo uma rede colaborativa.

VOU RECEBER UM ESTUDANTE COM TEA, O QUE DEVO FAZER?

20

6. Busque formação continuada



Fonte: https://img.freepik.com/free-vector/online-education-concept_52683-9211.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração vetorial mostra uma pessoa apresentando conteúdos em frente a uma tela com livros coloridos e uma lâmpada acesa, enquanto três ouvintes acompanham sentados, sugerindo um momento de capacitação. Com ênfase na formação docente para crianças com TEA, a imagem simboliza o estudo, a construção de conhecimento e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

Para isso:

- Participe de cursos, palestras ou grupos de estudos sobre educação inclusiva e TEA;
- Troque experiências com outros professores que atuam com estudantes com TEA.

1.5 SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

21

Campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017)

O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Traços, sons, cores e formas	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Oferecer cantinhos de calma ou refúgio sensorial, com fones abafadores, almofadas, brinquedos calmantes ou livros visuais.	Brincadeiras de imitação: jogos de espelho ou "siga o mestre" desenvolvem atenção compartilhada e observação do outro.	Painéis sensoriais com texturas e cores: permitem que a criança explore traços, formas e sensações táteis no seu tempo.	Use histórias curtas, repetitivas e com apoio visual (livros ilustrados, vídeos com legenda e som claro).	Utilize quadros visuais com imagens ou símbolos que representem a rotina diária (entrada, lanche, roda, atividades, recreio, saída).
Utilizar recursos visuais (rotinas, combinações, emojis de emoções) para ajudar a criança a identificar e comunicar como está se sentindo.	Dança em dupla: coreografias simples em duplas estimulam o contato visual e o respeito ao espaço do outro.	Desenho livre com materiais variados: giz, tinta, lápis jumbo — favorecem a expressão pessoal sem exigência de padronização.	Estimule a comunicação em diferentes formas: verbal, gestual, por troca de figuras (PECS), ou tecnologia assistiva.	Promova jogos de classificação, ordenação, contagem e associação com objetos concretos (blocos, carrinhos, tampinhas).
Ensinar estratégias de autorregulação emocional, como respiração com bolinha de sabão.	Jogos corporais cooperativos: como pular corda juntos ou equilibrar bolas em dupla, fortalecem a colaboração.	Caixas sonoras: com instrumentos ou objetos que produzem sons diferentes, ajudam a trabalhar a percepção auditiva.	Críe situações-problema cotidianas e convide a criança a participar da solução com apoio visual e objetos concretos.	Monte trajetos no chão com instruções simples como: "pule dentro do círculo", passe por baixo da fita, gire ao redor do cone.
Propor atividades com previsibilidade, reduzindo imprevistos e promovendo segurança emocional.	Teatro de gestos: contar histórias com gestos (sem fala) estimula comunicação não verbal e empatia.	Espaço de experimentação visual: com projeções, filtros de cor ou brinquedos translúcidos, para brincar com luz e cor.	Promova o faz de conta adaptado com brinquedos realistas, fantasias acessíveis e mediação cuidadosa.	Proponha experimentos simples com materiais como água, areia, gelo ou massa de modelar (ex: o que acontece quando mistura água com tinta).

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (Brasil, 2017).

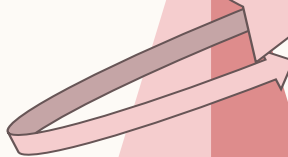
1.6 ALGUMAS TERMINOLOGIAS PRESENTES NA TEMÁTICA²² TEA

Estereotípias: são movimentos ou comportamentos repetitivos, geralmente relacionados a uma sobrecarga sensorial, que auxiliam na autorregulação emocional de pessoas com TEA.

Hiperfoco: é uma característica frequente em estudantes com TEA, marcada por um interesse intenso e concentração profunda em um tema ou atividade específica.

IMPORTANTE: A desregulação não é birra, mas um sinal de que a criança precisa de apoio para se reorganizar emocionalmente.

Desregulação emocional: refere-se à dificuldade em lidar com emoções intensas, o que pode gerar reações como crises, choros, gritos, agressividade ou isolamento.



1.7 SUGESTÕES DE LIVROS E VÍDEOS SOBRE O TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LIVROS



Disponível em PDF:
<https://projinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/o-reizinho-autista.pdf>



Disponível em PDF:
https://socialcomunicao.com.br/wpcontent/uploads/2025/04/Material-TEA-Autismo-na-Educacao-Infantil_compressed.pdf

Audiodescrição: Capa do Livro **O Reizinho Autista**. Capa em fundo cinza com o título em letras grandes azul-claras; na imagem, um menino usando uma coroa dourada apoia as mãos atrás da cabeça e olha com expressão séria, sugerindo o universo infantil e os desafios comportamentais no TEA.

Audiodescrição: Capa do Livro **Autismo na Educação Infantil: como apoiar o desenvolvimento da criança**. Capa em tons de azul com duas latas conectadas por um barbante, simbolizando comunicação; o design remete ao apoio pedagógico e às estratégias para o desenvolvimento infantil, especialmente de crianças com TEA.

SUGESTÕES DE RECURSOS MATERIAIS PARA COMPREENSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

34

VÍDEOS



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=fXUjRZcDboBc&t=1557s>.



Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=nu5R89wVivo>.

Para construir uma visão real sobre o autismo, o documentário conta com especialistas, arquivos pessoais das famílias e também vai acompanhar o trabalho da Associação Fortaleza Azul que desenvolve atividades de protagonismo e luta pelos direitos dos autistas.

O vídeo compartilha alguns pontos importantes para o professor observar e registrar sobre o desenvolvimento pedagógico do seu aluno. Essas informações serão valiosas para todo o percurso escolar da criança.

Audiodescrição: Vídeo 1: Em fundo azul com efeito de luzes e uma pessoa em silhueta, aparece o título "Autismo Vida Real – O documentário" em letras grandes e brancas. A imagem transmite um clima sério e informativo sobre a vivência do autismo.

Audiodescrição: Vídeo 2: Em fundo azul, uma mulher de blusa laranja olha para a câmera ao lado do texto "Autismo na Educação Infantil". O vídeo sugere uma explicação educativa sobre como o autismo aparece na infância e na escola.

2 LEGISLAÇÃO SOBRE TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

25

Constituição Federal 1988

- **Artigo 205** – a educação é direito de todos.
- **Artigo 206**, inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- **Artigo 208**, inciso III – o atendimento educacional especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.
- **Artigo 227**, § 2º - garantia de acessibilidade adequada, por meio da construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo.



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR7Apx0Umw05JILiDfcShmz71kppqm6atc4Y7oUvFPAPbliYf16>.

Audiodescrição: Ilustração da bandeira do Brasil em movimento, sobre fundo branco. O campo verde aparece ondulando para a direita, formando curvas suaves como se estivesse ao vento; ao centro há o losango amarelo e, dentro dele, o círculo azul com a faixa branca. A imagem simboliza a República Federativa do Brasil e remete à Constituição Federal como base das leis, dos direitos e dos deveres que organizam e garantem a cidadania no país.

LEGISLAÇÃO SOBRE TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

• LDB nº 9.394/1996

Em síntese, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, nº 9.394/1996, estabelece os princípios, fins e a organização da educação brasileira, desde a **educação infantil** até a pós-graduação. Define a **educação como um direito de todos e dever do Estado e da família**, com base na igualdade de acesso e permanência na escola. A LDB regula a estrutura do sistema de ensino, os níveis e modalidades da educação, a formação dos profissionais da área e a gestão democrática, orientando a atuação dos sistemas federal, estadual e municipal em prol de uma educação de qualidade, inclusiva, laica e voltada para o desenvolvimento pleno do indivíduo e sua participação cidadã. Sobre a educação especial e inclusiva, a atual LDB dedica capítulos 60 e 60-A.

LEGISLAÇÃO SOBRE TEA E EDUCAÇÃO INFANTIL

27

LDB nº 9.394/1996

- **A Seção II trata Da Educação Infantil, nos artigos 29, 30 e 31.**
- **Artigo 4, inciso III** – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
- **O Capítulo V** – trata Da Educação Especial e o **V-A** – Da Educação Bilingue de Surdos.
- **Artigo 58**, define a educação especial e seu público, como aquela que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, contemplando estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação
- **Artigo 59**, Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/de-volta-ao-fundo-da-escola-com-o-aluno_23-2147854027.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração em estilo cartoon de uma criança em idade escolar, com cabelo castanho curto, sorridente, vestindo camiseta amarela e mochila rosa, segurando livros junto ao peito enquanto acena com a outra mão. Ao fundo, há um círculo com desenhos em azul-claro de materiais escolares, como lápis, régua, bola e mochila, sobre fundo claro.

3 NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

28



Audiodescrição: Folha em formato vertical, com fundo claro, organizada como uma coletânea de capas de documentos oficiais que orientam o currículo da Educação Infantil no Brasil. As capas estão dispostas em diferentes posições na página, algumas levemente inclinadas e outras sobrepostas, criando um arranjo visual dinâmico. Cada documento apresenta identidade visual própria, com cores institucionais e títulos em destaque.

Documentos presentes no site do Mec: <https://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>.

4 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

29



Audiodescrição: Imagem com fundo claro com a palavra "AUTISMO" em letras maiúsculas, preenchidas com padrão de peças de quebra-cabeça nas cores azul, vermelho, amarelo e verde. Sobre a palavra, há um laço grande com o mesmo padrão, posicionado de forma central e levemente inclinado para a direita. As cores vibrantes contrastam com o fundo neutro e remetem ao símbolo associado à conscientização sobre o autismo.

Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRNOEScOL9SG8KGeQGcNNMSmoYQmy1ahxHkdEFCQH7J4tuKm7WW>.

4.1 Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana

A Lei Berenice Piana, foi sancionada em 27 de dezembro de 2012, e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela reconhece o autista como pessoa com deficiência, garantindo o acesso a todos os direitos previstos na legislação, como saúde, educação, trabalho, assistência social e lazer.

Esta Lei recebeu o nome de Berenice Piana, mãe de um jovem com autismo e ativista na luta pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil. Ela representa um marco na valorização da cidadania, dignidade e autonomia das pessoas com autismo.

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

30

Entre os principais pontos da Lei nº 12.764/2012, estão:

- ☐Direito à inclusão escolar em classes comuns do ensino regular;
- ☐Direito a atendimento multiprofissional no SUS, incluindo diagnóstico precoce, terapias e medicamentos;
- ☐Proibição da cobrança de valores adicionais nas escolas para matrícula de estudantes com TEA;
- ☐Garantia de formação adequada de profissionais para o atendimento das pessoas com TEA;
- ☐Estímulo à inserção no mercado de trabalho e ao acesso à moradia assistida.



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRNOEScOL9SG8KGeQGoNNMSmoYQmy1ahxHkdEICQH7J4tuKm7WW>.

Audiodescrição: Imagem com fundo claro com a palavra "AUTISMO" em letras maiúsculas, preenchidas com padrão de peças de quebra-cabeça nas cores azul, vermelho, amarelo e verde. Sobre a palavra, há um laço grande com o mesmo padrão, posicionado de forma central e levemente inclinado para a direita. As cores vibrantes contrastam com o fundo neutro e remetem ao símbolo associado à conscientização sobre o autismo.

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

4.2 Lei 13.977/2020 (conhecida como Lei Romeu Mion), que institui a **CIPTEA** (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Inserida como **Artigo 3º-A** na Lei 12.764/2012

Vantagens práticas:

- Atendimento prioritário e rápido, evitando constrangimentos e a necessidade de carregar laudo em cada serviço.
- Evita conflitos e diálogos desgastantes ao justificar a condição para exercer direitos.
- Também contribui para a construção de políticas públicas, pois permite a contagem de pessoas com TEA.



Para maiores informações, acesse: <https://ciptea.com.br/>

Audiodescrição: Imagem com fundo azul-esverdeado. À esquerda, há um laço símbolo do autismo, formado por peças de quebra-cabeça nas cores vermelho, amarelo e azul. À direita do laço, em letras grandes e brancas, está escrito "Ciptea". Abaixo, em letras menores e brancas, lê-se: "Carteira Digital de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista".

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

4.3 Comparativo das Fitas Girassóis e Quebra-cabeça, em junho de 2025

Símbolo? Fita	Representa?	Obrigatório?	complementa documento?
Girassóis	Deficiências ocultas (incluindo TEA)	Não	Não
Quebra-cabeça	Autismo: (TEA)	Em tramitação	—

Lei nº 14.624/2023 - instituiu o uso da fita verde com girassóis amarelos como símbolo nacional para pessoas com deficiências ocultas ou não aparentes, incluindo o autismo, entre outras condições.



Fonte: https://http2.mistatic.com/D_NQ_NP_836326-MLB75681722434_042024-O-fita-estampada-gorgoro-cordo-para-cracha-autista-girassol.webp.

Audiodescrição: Imagem com fundo claro mostra duas fitas sobrepostas: à esquerda, uma fita verde com estampa de girassóis, enrolada e parcialmente desenrolada, simbolizando as deficiências ocultas — condições que não são visíveis imediatamente, mas que impactam a vida da pessoa; à direita, um laço com estampa de peças de quebra-cabeça nas cores azul, vermelho e amarelo, associado à conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista. Juntas, as fitas representam a diversidade das deficiências e a importância da inclusão e do respeito às diferentes necessidades.

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

4.4 - 02 DE ABRIL - DIA NACIONAL DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.652, DE 12 DE ABRIL DE 2018.

Institui o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo

A PRESIDENTE DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo, a ser celebrado anualmente no dia 2 de abril.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de abril de 2018; 191ª da Independência e 132ª da República.

CARMEN LÚCIA ANTUNES ROCHA
Governadora do Vale do Rio

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.4.2018

LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA PARA O TEA

4.5 A **Lei nº 13.861/2019** inclui o autismo no censo demográfico do IBGE. Essa norma alterou a Lei nº 7.853/1989 para exigir que os censos realizados a partir de 2020 incluam perguntas específicas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta Lei busca suprir a lacuna de dados oficiais sobre pessoas com TEA no Brasil. A informação captada é essencial para elaborar e direcionar políticas públicas, como saúde, educação e assistência social.

O Censo Demográfico de 2022, primeiro a aplicar a determinação, identificou cerca de 2,4 milhões de pessoas com TEA no país (1,2% da população).

Para maiores informações, acesse o site:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>.



Fonte:

<https://p2.trrsf.com/image/figet/cf/1200/1200/middle/images.terra.com/2025/09/20/1906341604-gabriel-65.jpg>.

Audiodescrição: Imagem com fundo claro mostrando uma mão aberta, com a palma voltada para cima, segurando duas fitas. A fita em destaque tem estampa de peças de quebra-cabeça nas cores vermelho, amarelo e azul, símbolo associado à conscientização sobre o autismo. Ao fundo, aparece parcialmente uma fita verde com estampa de girassóis, representando as deficiências ocultas e a necessidade de respeito, compreensão e prioridade.

5 DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

5.1 Lei PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008)

A PNEEPEI é uma política pública do Ministério da Educação (MEC), publicada em 2008, que estabelece diretrizes para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação, na escola regular.

Ela defende que:

- A escola comum deve ser inclusiva, acolhendo todos os estudantes com as suas diferenças;
- O AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente na própria escola regular;
- As redes de ensino devem eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- A política reafirma o papel da escola como espaço de convivência, respeito e valorização da diversidade.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

36

5.2 Lei nº 13.146/2015

A Lei nº 13.146/2015, também chamada **Estatuto da Pessoa com Deficiência** ou **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**, tem como objetivo assegurar e promover, em igualdade, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo sua inclusão social e cidadania.

Principais pontos assegurados nesta Lei:

- **Capacidade jurídica plena:** a deficiência não afeta a capacidade civil da pessoa, adota-se o modelo social de inclusão, em vez do médico.
- **Igualdade e não discriminação:** proíbe qualquer forma de discriminação e impõe penalidades a quem violar esse direito, inclusive crimes específicos.



Fonte: https://img.freepik.com/premium-photo/3d-illustration-colorful-human-figures-representing-diversity-inclusion-with-different-skin-tones-patterns-symbolizing-equality-respect-unity-multicultural-environment_249854-1201.jpg.

Audiodescrição: A imagem mostra várias figuras em formato de pessoas sobre um fundo de madeira clara, como se fosse uma mesa. São bonequinhos simples, sem rosto e sem detalhes, todos em pé sobre bases redondas. Eles têm cores diferentes, como branco, preto, marrom claro, marrom escuro, bege, rosa e amarelo claro. Duas figuras têm o corpo com listras nas cores do arco-íris: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e roxo. Há também uma figura branca sentada em uma cadeira de rodas, com uma roda grande visível. As figuras estão espalhadas, próximas umas das outras, ocupando o mesmo espaço. A imagem representa diversidade e inclusão, mostrando pessoas diferentes convivendo juntas.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

37

Lei nº 13.146/2015

- **Acessibilidade e mobilidade:** exige adaptações em espaços públicos, transporte, comunicação, tecnologia assistiva e ambientes para garantir participação plena.
- **Direito ao atendimento prioritário:** previne atendimentos diferenciados na saúde, serviços públicos, transporte e justiça.
- **Inclusão no trabalho, educação, saúde, esporte, cultura e lazer:** garante acesso igualitário a esses bens e serviços.
- **Tomada de decisão apoiada e curatela limitada:** introduz mecanismos que priorizam a autonomia individual frente à restrição judicial da capacidade civil.



Fonte: https://img.freepik.com/premium-photo/3d-illustration-colorful-human-figures-representing-diversity-inclusion-with-different-skin-tones-patterns-symbolizing-equality-respect-unity-multicultural-environment_249854-1201.jpg.

Audiodescrição: A imagem mostra várias figuras em formato de pessoas sobre um fundo de madeira clara, como se fosse uma mesa. São bonequinhos simples, sem rosto e sem detalhes, todos em pé sobre bases redondas. Eles têm cores diferentes, como branco, preto, marrom claro, marrom escuro, bege, rosa e amarelo claro. Duas figuras têm o corpo com listras nas cores do arco-íris: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e roxo. Há também uma figura branca sentada em uma cadeira de rodas, com uma roda grande visível. As figuras estão espalhadas, próximas umas das outras, ocupando o mesmo espaço. A imagem representa diversidade e inclusão, mostrando pessoas diferentes convivendo juntas.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

38

5.3 O Decreto nº 12.686/2025 busca consolidar a inclusão escolar ao:

- ☐ Formalizar o AEE como apoio complementar ou suplementar à educação regular;
- ☐ Garantir recursos, acessibilidade, formação docente e oferta de serviços especializados;
- ☐ Financiar, apoiar e ampliar a infraestrutura inclusiva;
- ☐ Adequar e organizar o sistema educacional aos direitos das pessoas com deficiência.



Audiodescrição: A imagem mostra o planeta Terra visto de cima, em formato redondo, com partes azuis representando os oceanos e partes verdes representando os continentes. Sobre o planeta, há quatro mãos grandes e coloridas, abertas e voltadas para o centro, como se estivessem se encontrando. Cada mão tem uma cor diferente: roxa, amarela, laranja e rosa. Todas têm um rosto desenhado na palma, com dois olhos e um sorriso simples. As mãos estão organizadas em círculo, passando a ideia de união, amizade e cooperação entre pessoas diferentes ao redor do mundo.

Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/simbolo-de-maos-humanas-no-planeta-terra_1308-116455.jpg?semt=ais_wordcount_boost&w=740&q=80.



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/criancas-usando-laptop-para-se-comunicar-por-videoconferencia-com-o-professor-e-amigos-na-cena-da-sala-de-aula_1308-53316.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: A imagem mostra uma sala de aula organizada e iluminada. No centro, há uma mesa retangular com seis crianças sentadas em cadeiras, formando um grupo. Elas estão sorrindo e parecem atentas. Algumas usam fones de ouvido. Sobre a mesa, há livros, cadernos e um tablet. À frente da sala, uma professora está em pé, sorrindo e apontando para um computador com tela grande. Na tela, aparecem várias crianças em pequenas janelas, como em uma chamada de vídeo. Ao fundo, há um quadro grande na parede, um relógio redondo, janelas com moldura marrom e alguns cartazes coloridos. A cena transmite a ideia de aprendizagem, colaboração e uso de tecnologia na educação, com crianças interagindo juntas de forma participativa.

6 O QUE SÃO ADAPTAÇÕES CURRICULARES?

39

Adaptações curriculares são medidas pedagógicas planejadas para atender às necessidades específicas de cada estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Elas consistem em ajustes, mesmo que pequenos, nos elementos do currículo, como tempo, espaço, estratégias metodológicas, recursos, tecnologias, atividades ou formas de avaliação.

Adaptações de pequeno porte

As adaptações curriculares de pequeno porte são modificações pontuais, simples e flexíveis feitas pelo professor no planejamento pedagógico para atender às necessidades específicas dos estudantes, sem alterar os objetivos principais do currículo.

MEC (1998).

Adaptações de grande porte

As adaptações curriculares de grande porte (ou significativas) são modificações mais profundas no currículo, pensadas para estudantes com deficiências severas ou múltiplas, que não conseguem acessar o currículo comum mesmo com as adaptações de pequeno porte.

MEC (1998).

IMPORTANTE:

É fundamental que as adaptações não sejam vistas como uma forma de reduzir ou simplificar o currículo, mas sim como um meio de torná-lo acessível, promovendo a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Para maior conhecimento, acesse:

https://portal.mec.gov.br/sesp/arquivos/pdf/cartilha_05.pdf.

https://portal.mec.gov.br/sesp/arquivos/pdf/cartilha_06.pdf.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO ⁴⁰ INFANTIL E SUAS TERMINOLOGIAS

Adaptações curriculares são chamadas também de: modificações, ajustes, alterações, adequações e outros.

O principal **objetivo** das adaptações curriculares é:

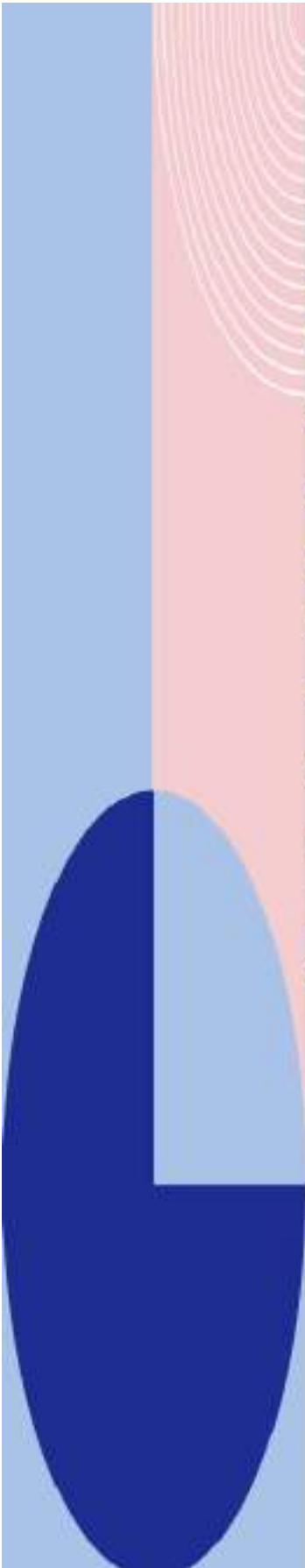
Promover **acessibilidade pedagógica e inclusão** sem descaracterizar o currículo comum.

- ❑ A LDB (Lei nº 9.394/96) fala em currículo "**flexível**".
- ❑ As cartilhas da **SEESP/MEC** usam principalmente a terminologia **adaptações curriculares** e as classificam em **pequeno e grande porte**.
- ❑ O **IFPR** conceitua adaptações curriculares como sendo **modificações pedagógicas** nos materiais, atividades, metodologias ou recursos; e flexibilizações curriculares são **alterações pedagógicas significativas**, compreendendo diferenciação nos conteúdos com participação do estudante no AEE.



Audiodescrição: Ilustração em estilo cartoon mostra um menino de cabelo castanho claro, sorridente, usando camiseta verde, sentado à mesa com um laptop; ao redor dele há um círculo pontilhado com ícones em fundo verde representando um foguete, um símbolo de "curtir", uma pessoa com sinal de mais, livros, um globo terrestre e um ovo frito, além de pequenos ícones de corações e balões de conversa, sugerindo aprendizado, tecnologia, redes sociais e diferentes áreas de interesse, sobre fundo claro.

Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/um-homem-usando-laptop-para-aprendizado-online_1308-118782.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.



⁴¹
-As adaptações envolvem plano e ações pedagógicas como: o quê, como, quando ensinar e avaliar, cuja finalidade é a de possibilitar o máximo de individualização didática no contexto, o mais aproximado da realidade, para aqueles alunos que apresentam qualquer tipo de necessidade educacional especial, sem restrições ao aluno” (Santos, 2019, p. 105).

EXEMPLO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

42

Tipo de Adaptação	O que é?	Exemplo
Conteúdo	Ajustes nos temas e saberes a serem trabalhados.	Utilizar temas próximos à realidade da criança (como animais domésticos) em vez de conteúdos abstratos (como hipopótamo).
Metodologia	Modificação na forma de ensinar.	Incluir jogos sensoriais e brincadeiras estruturadas para crianças com TEA ou TDAH.
Recursos	Inclusão ou substituição de materiais didáticos.	Usar brinquedos adaptados, pictogramas, tablets ou objetos reais para ilustrar conceitos.
Ambiente	Mudanças no espaço físico e na organização do tempo.	Criar cantos de calma, diminuir estímulos visuais e sonoros, oferecer rotinas visuais claras.
Avaliação	Alteração na forma de acompanhar e registrar a aprendizagem.	Observar e registrar por meio de portfólios, fotos ou vídeos em vez de atividades escritas.

Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (Brasil, 2017).

7 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

43

PEI é a sigla de **Plano Educacional Individualizado**. Ele é um documento pedagógico elaborado para atender às necessidades específicas de um estudante com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras condições que demandem adaptações no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo do PEI:

Garantir que o aluno tenha acesso ao currículo escolar de forma adequada às suas capacidades e necessidades, promovendo sua inclusão e participação ativa na escola.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Quem participa da elaboração do PEI?

- Professores da sala comum e do AEE (Atendimento Educacional Especializado);
- Coordenador pedagógico;
- Família;
- Equipe gestora;
- Outros profissionais envolvidos (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas, etc.).



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/pai-mae-com-seu-menina-e-menino-estudantes-com-mochila_24640-45312.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração em estilo cartoon mostra uma família caminhando de mãos dadas dentro de uma sala de aula: mãe de cabelos longos, pai com barba e dois filhos pequenos com mochilas, sorrindo, diante de um quadro verde com desenhos de livro, lápis, maçã e estrelas; a cena sugere acolhimento e parceria entre escola e família, com ênfase no PEI (Plano Educacional Individualizado) como estratégia de acompanhamento personalizado, destacando a importância da colaboração entre responsáveis e escola para atender às necessidades específicas de aprendizagem e promover inclusão e desenvolvimento integral da criança.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

45

Principais aspectos que compõem um PEI:

- ☐ Identificação do aluno e diagnóstico (quando houver);
- ☐ Avaliação inicial (nível de desenvolvimento e aprendizagens já consolidadas);
- ☐ Objetivos específicos de aprendizagem, a curto, médio e longo prazo;
- ☐ Adaptações curriculares (conteúdo, métodos, avaliação, recursos);
- ☐ Estratégias pedagógicas diferenciadas;
- ☐ Recursos de apoio (AEE, tecnologias assistivas, cuidadores, etc.);
- ☐ Cronograma de acompanhamento e revisão do plano.



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/equipe-de-jovens-funcionarios_3446-595.jpg?semt=ais_hybrid&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração em estilo cartoon mostra quatro pessoas reunidas em torno de um laptop sobre uma mesa: dois jovens sentados, uma mulher e um homem em pé ao fundo, todos sorrindo e observando a tela; há copos de café sobre a mesa, sugerindo reunião colaborativa e diálogo entre escola e família, com ênfase no PEI (Plano Educacional Individualizado) como ferramenta de planejamento conjunto, acompanhamento das necessidades específicas do estudante e construção de estratégias personalizadas para favorecer seu desenvolvimento e inclusão.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Qual a importância do PEI para o desenvolvimento escolar da criança?

- ☐ Promove a inclusão escolar com qualidade;
- ☐ Respeita o ritmo e potencial do aluno;
- ☐ Favorece o planejamento conjunto entre escola e família;
- ☐ É um instrumento legal que pode ser cobrado pela família e monitorado por órgãos de fiscalização da educação.



Fonte: https://img.freepik.com/vetores-gratis/ilustracao-em-aquarela-de-fim-de-escola_23-2149415374.jpg?semt=ais_wordcount_boost&w=740&q=80.

Audiodescrição: Ilustração infantil mostra uma estudante correndo alegremente em um ambiente escolar, com mochila nas costas e expressão de entusiasmo, diante de um quadro verde e ao lado de uma planta em vaso. A cena transmite movimento, autonomia e engajamento, simbolizando, sob a perspectiva do PEI (Plano Educacional Individualizado), uma aluna protagonista de sua aprendizagem.

“O PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino aprendizagem” (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 6).

7.1 Sugestão de quadro para registro de adaptações curriculares para crianças com TEA da Educação Infantil.

48

	Nome:	Idade:
Identificação da criança	Turma/Etapa: Professor(a): Período:	
Diagnóstico	TEA – Nível de suporte: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 Observações/orientações médicas:	
Comorbidades	Descrever a necessidade identificada: ☐ TDAH ☐ TOD ☐ Atraso no desenvolvimento ☐ Nenhuma ☐ Outras:	
Comunicação	☐ Verbal ☐ Não verbal ☐ Palavras isoladas ☐ Frases ☐ Comunicação alternativa	
Hipersensibilidades sensoriais	☐ Sons ☐ Luz ☐ Toque ☐ Cheiros ☐ Texturas Adaptações e estimulações:	
Hipossensibilidades sensoriais	☐ Movimento ☐ Dor ☐ Pressão ☐ Sons Adaptações e estimulações:	
Estratégias sensoriais	Uso de: ☐ abafadores de ruídos, ☐ óculos coloridos, ☐ cantinho tranquilo, ☐ objetos sensoriais, ☐ pausas, ☐ Outras:	
Rotina e previsibilidade	☐ Rotina visual ☐ Avisos prévios ☐ Música ☐ Sequência de imagens, ☐ Outras:	
Adaptações na rotina	☐ entrada, ☐ transições, ☐ atividades, ☐ alimentação, ☐ higiene, ☐ Outras:	
Interação social e comportamento	Observar se a criança interage e promover situações para que ela participe das atividades em dupla e coletivas.	
Hiperfoco e interesses	Verificar se a criança apresenta hiperfoco e interesses.	
Uso pedagógico do hiperfoco	Considerar o hiperfoco para fins de motivação para a aprendizagem.	
Acesso ao currículo	Analisar as condições do ambiente e dos materiais, garantindo a participação de todos os alunos.	

Objetivos de ensino conforme Campos de Experiência da atual BNCC – Educação Infantil	- O eu, o outro e o nós: - Corpo, gestos e movimentos: - Traços, sons, cores e formas: - Escuta, fala, pensamento e imaginação: - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:
Estratégias metodológicas	Analisar quais estratégias metodológicas são mais eficazes. ☐ atividades lúdicas, ☐ concretas, ☐ visuais, ☐ ensino estruturado, Outras: ☐ imagens, ☐ jogos, ☐ tecnologia assistiva, ☐ materiais adaptados, ☐ Outros:
Recursos utilizados	Adaptar as técnicas e os instrumentos avaliativos, respeitando as especificidades da criança.
Avaliação	☐ Observação ☐ Portfólio ☐ Registros descritivos ☐ Avaliação funcional ☐ Participação ☐ Comunicação ☐ Autonomia ☐ Interação ☐ Curto prazo ☐ Médio prazo ☐ Longo prazo ☐ Diária ☐ Semanal ☐ Mensal
Critérios avaliados	☐ Baixa ☐ Média ☐ Alta
Temporalidade	
Frequência de acompanhamento	
Evolução observada	
Informações da e para a família	Manter diálogo constante com a família e considerar os aspectos importantes para o ambiente escolar.
Observações pedagógicas	Registrar aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem.

Assinaturas

Professor(a): _____ Coordenação: _____

Professora de AEE: _____ Família: _____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste e-book, buscamos apresentar caminhos práticos e fundamentados para a implementação de adaptações curriculares na educação infantil, especialmente para estudantes de quatro e cinco anos, com foco no acolhimento e desenvolvimento integral de crianças com TEA.

As orientações aqui apresentadas dialogam diretamente com os resultados da minha pesquisa de mestrado, que indicaram a necessidade de materiais de apoio sistematizados para professores da Educação Infantil.

As adaptações curriculares não são concessões, mas instrumentos pedagógicos essenciais para garantir o direito de aprender, promovendo igualdade de condições de acesso, permanência e participação ativa no ambiente escolar. Elas envolvem planejamento, sensibilidade, escuta atenta e diálogo constante entre educadores, equipe pedagógica, famílias e outros profissionais que atendem as crianças.

O PEI, o AEE e as práticas inclusivas são algumas das ferramentas que, quando bem articuladas, possibilitam que a criança com TEA desenvolva suas potencialidades em um ambiente de cuidado, estímulo e pertencimento.

Que este material seja um dos recursos educacionais de apoio no cotidiano escolar dos que trabalham com o público da educação infantil em uma perspectiva inclusiva, isto é, aqueles que acreditam que educar é incluir, e que incluir é transformar realidades com responsabilidade, empatia e profissionalismo.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro.; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. Currículo e adaptações curriculares: um olhar para as diversidades. In: GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 50-71.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** (5ª ed.; Trad. Cláudia Dornelles et al.). Porto Alegre: Artmed, 2014. (Obra original publicada em 2013).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares de pequeno porte: estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares de grande porte: estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**. 2019. 168 p. Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?ppup=true&id_trabalho=8592695. Acesso em: 05 jul. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, SP, v. 23 e230076 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglcdfindnmkaj/https://www.scielo.br/rbdeu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/rbdeu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 jun. 2025.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Sharmilla Tassiana de; NADER, Michele; YAEGASHI, João Gabriel. Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar: em foco as políticas públicas brasileiras. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 61-74, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/articulo/view/17166>. Acesso em: 4 jan. 2026.



BOA LEITURA!