

INCLUSÃO DESDE A BASE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSION FROM THE BEGINNING: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR
CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas • 15/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792059714](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792059714)

Laes Lory Brentini da Silva¹
Glaucia Maria da Silva Degrève

RESUMO

O artigo analisa práticas pedagógicas direcionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e examina os obstáculos que condicionam sua implementação. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com análise de conteúdo de 11 dissertações, 15 artigos científicos e nove documentos normativos. O corpus foi organizado em três eixos: estratégias metodológicas, desafios de implementação e relações entre prescrições teóricas e práticas escolares. Os resultados indicam que recursos visuais, rotinas estruturadas, comunicação alternativa, histórias sociais, tecnologias assistivas, mediação individualizada e planejamento colaborativo favorecem participação, previsibilidade e aprendizagem. Entretanto, nenhuma estratégia se mostra suficiente quando aplicada de forma isolada. Formação continuada, apoio multiprofissional, articulação entre escola e família, gestão comprometida e acompanhamento formativo constituem condições decisivas. Persistem lacunas entre os direitos assegurados e as condições concretas das instituições, especialmente quanto a recursos, profissionais de apoio e preparação docente. Conclui-se que a inclusão efetiva exige transformar a organização pedagógica da escola, superando a mera matrícula e garantindo participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento integral desde a primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; práticas pedagógicas; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes pedagogical practices aimed at including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education and examines the obstacles that affect their

implementation. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted through content analysis of 11 master's dissertations, 15 scientific articles, and nine normative documents. The corpus was organized into three axes: methodological strategies, implementation challenges, and relationships between theoretical prescriptions and school practices. The results indicate that visual resources, structured routines, alternative communication, social stories, assistive technologies, individualized mediation, and collaborative planning foster participation, predictability, and learning. However, no strategy is sufficient when applied in isolation. Continuing teacher education, multidisciplinary support, school-family collaboration, committed management, and formative monitoring are decisive conditions. Gaps persist between legally guaranteed rights and the actual conditions of educational institutions, particularly regarding resources, support professionals, and teacher preparation. Effective inclusion therefore requires transforming the school's pedagogical organization, moving beyond enrollment to ensure participation, learning, belonging, and comprehensive development from the first stage of basic education.

Keywords: inclusive education; Autism Spectrum Disorder; early childhood education; pedagogical practices; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil ocupa posição central no debate educacional contemporâneo. Mais do que assegurar a matrícula, incluir implica reorganizar tempos, espaços, currículos, formas de comunicação e processos avaliativos para que cada criança participe das experiências escolares, aprenda e estabeleça vínculos. Nessa perspectiva, a diferença não constitui problema a ser corrigido, mas

dimensão humana que desafia a escola a rever práticas historicamente construídas para um aluno idealizado (Mantoan, 2003).

As particularidades relacionadas à comunicação, à interação social, ao processamento sensorial e aos padrões de comportamento podem demandar mediações específicas. Essas demandas, contudo, não autorizam expectativas reduzidas nem práticas segregadoras. Ao contrário, requerem observação atenta, planejamento flexível e intervenções contextualizadas. Estudos sobre inclusão escolar apontam que a ausência de apoio adequado, a rigidez curricular e a insuficiência da formação docente ampliam barreiras que não pertencem à criança, mas ao modo como o ambiente educacional está organizado (Kibrit, 2013; Carneiro et al., 2021).

No ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação inclusiva decorre da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Lei nº 12.764/2012 e da Lei Brasileira de Inclusão. Esse conjunto normativo reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelece o acesso à escola comum, a participação e a aprendizagem como direitos. A existência de normas, porém, não garante sua materialização: a efetividade depende de políticas de formação, financiamento, acessibilidade, apoio especializado e responsabilização dos sistemas de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2012, 2015).

O Censo Demográfico 2022 registrou 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA no Brasil, equivalentes a 1,2% da população. Entre as crianças de cinco a nove anos, a proporção chegou a 2,6%.

Os dados tornam ainda mais visível a necessidade de que a Educação Infantil disponha de condições institucionais para acolher trajetórias diversas e realizar intervenções precoces sem reduzir a criança ao diagnóstico (IBGE, 2022).

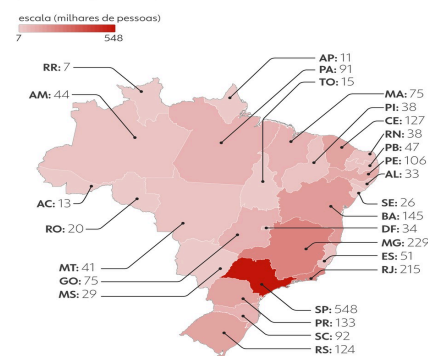
A literatura descreve recursos visuais, rotinas estruturadas, histórias sociais, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, atividades lúdicas e planejamento colaborativo como possibilidades para ampliar a participação. Também destaca que a eficácia dessas estratégias varia conforme as necessidades da criança, o contexto da turma e a qualidade da mediação. Por isso, procedimentos não devem ser empregados como receitas nem substituir a escuta da criança, o vínculo afetivo e o caráter coletivo da experiência educativa.

Diante desse cenário, pergunta-se: quais práticas pedagógicas têm contribuído para a inclusão efetiva de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando os desafios enfrentados pelos professores e a implementação das políticas públicas existentes? O objetivo geral é analisar, na literatura acadêmica e em documentos normativos, práticas pedagógicas direcionadas a essa inclusão. Especificamente, busca-se identificar estratégias metodológicas, sistematizar desafios de implementação e comparar orientações teóricas, prescrições legais e evidências das práticas escolares. A relevância do estudo reside em reunir elementos capazes de apoiar decisões pedagógicas e políticas comprometidas com participação, aprendizagem e pertencimento.

Figura 1. Pessoas com TEA por unidade da Federação

Número de pessoas com TEA em cada estado do Brasil

Sudeste lidera a lista e SP possui mais de 500 mil pessoas com o transtorno



g1 Fonte: IBGE (Censo 2022)
Infográfico elaborado em: 22/05/2025

Fonte: G1, com dados do IBGE
(Censo Demográfico 2022),
2025.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Inclusão Como Direito e Transformação Escolar

A passagem de modelos segregadores para a educação inclusiva alterou o foco do debate: em vez de perguntar se a criança está pronta para a escola, questiona-se se a escola está organizada para ensinar a todos. A Declaração de Salamanca consolidou internacionalmente a defesa de escolas comuns capazes de responder à diversidade. No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos; a LDB previu o atendimento educacional especializado; e a política de 2008 orientou a matrícula do público-alvo da Educação Especial em classes comuns, com apoios que eliminem barreiras (Brasil, 1988, 1996, 2008; Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994).

A Educação Infantil possui especificidades que impedem a simples transposição de modelos clínicos para a sala. Brincadeiras e interações constituem eixos do trabalho pedagógico; portanto, o planejamento inclusivo deve favorecer experiências compartilhadas,

comunicação, autonomia, imaginação e vínculos. A adaptação não significa empobrecer o currículo, mas diversificar meios de acesso e expressão, respeitando ritmos e formas de participação.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como transformação da escola, e não como ajuste periférico destinado a alguns alunos. Essa concepção exige que recursos especializados dialoguem com o currículo comum. O apoio individual pode ser necessário, mas não deve isolar a criança do grupo nem transferir a responsabilidade pedagógica do professor regente para o profissional de apoio.

2.2. TEA e Necessidades Educacionais Singulares

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos ou repetitivos de comportamento e interesses, com grande variabilidade entre indivíduos (American Psychiatric Association, 2014). No ambiente escolar, essa heterogeneidade afasta soluções universais: crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar modos muito distintos de comunicar desejos, compreender instruções, lidar com mudanças, brincar e regular estímulos sensoriais.

O diagnóstico pode orientar a oferta de apoios, mas não define sozinho a intervenção pedagógica. A avaliação educacional precisa considerar potencialidades, interesses, barreiras ambientais, formas de comunicação e participação nas atividades cotidianas. O planejamento individualizado ganha sentido quando articulado às experiências coletivas e revisto continuamente a partir da observação.

A parceria com as famílias amplia o conhecimento sobre formas de comunicação, preferências, sinais de sobrecarga e estratégias já utilizadas. Essa cooperação não deve deslocar para a família a responsabilidade pela inclusão, mas construir continuidade entre os contextos e decisões transparentes sobre objetivos e apoios (Lazzaretti, 2016; Santos et al., 2020).

2.3. Estratégias Pedagógicas e Condições de Efetividade

Recursos visuais podem tornar rotinas e expectativas mais compreensíveis, reduzir a ansiedade diante de transições e apoiar a comunicação. Agendas com imagens, sequências passo a passo, cartões de escolha e sinalização de espaços são úteis quando fazem parte da rotina e quando a criança aprende a utilizá-los. Histórias sociais, por sua vez, podem antecipar situações e explicitar convenções, desde que não sejam usadas para impor conformidade comportamental.

A comunicação alternativa e aumentativa amplia possibilidades de expressão para crianças com fala ausente ou pouco funcional. Gestos, figuras, pranchas e recursos digitais devem estar disponíveis nos diferentes momentos, não apenas em sessões especializadas. Tecnologias assistivas também podem favorecer acesso, autonomia e participação, mas sua presença física não garante uso pedagógico: são necessárias seleção adequada, formação e acompanhamento.

Abordagens comportamentais, incluindo procedimentos associados à Análise do Comportamento Aplicada, aparecem com frequência no corpus. Elas podem contribuir para o ensino de habilidades e a organização de intervenções, porém precisam ser empregadas de modo ético, individualizado e integrado aos objetivos educacionais.

Na Educação Infantil, a intervenção não pode suprimir brincadeira, iniciativa, espontaneidade nem oportunidades de convivência.

O planejamento colaborativo entre professor regente, educação especial, gestão, profissionais de apoio e família permite combinar conhecimentos e evitar ações fragmentadas. A literatura converge ao indicar que formação continuada situada, tempo institucional de planejamento e acompanhamento das práticas são mais potentes do que capacitações pontuais e descontextualizadas (Damasceno; Cruz, 2021; Miskalo; Cirino; França, 2023).

3. METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilita examinar conhecimentos já produzidos e estabelecer diálogo crítico entre autores; a documental permite analisar textos legais e institucionais que regulam a inclusão (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2010).

O levantamento reuniu 11 dissertações defendidas entre 2019 e 2023, 15 artigos científicos publicados entre 2013 e 2024 e nove documentos normativos produzidos entre 1988 e 2017. As buscas foram realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na SciELO, complementadas por referências pertinentes identificadas nos próprios estudos. Utilizaram-se combinações dos descritores “inclusão educacional”, “Transtorno do Espectro Autista”, “práticas pedagógicas”, “Educação Infantil” e “políticas públicas”.

Foram incluídos textos com relação direta com a inclusão de crianças com TEA, práticas docentes, formação de professores, colaboração escola-família ou políticas inclusivas. Excluíram-se

duplicatas e produções sem contribuição analítica para os objetivos do estudo. Embora o recorte principal privilegiasse trabalhos recentes, textos anteriores foram mantidos quando constituíam referências teóricas ou normativas indispensáveis.

O corpus foi submetido à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em três movimentos: leitura flutuante e organização; codificação de unidades de sentido; e agrupamento em categorias interpretativas. A análise resultou nos eixos “estratégias metodológicas”, “desafios de implementação” e “relações entre teoria, direito e prática”. A triangulação entre dissertações, artigos e documentos normativos permitiu confrontar recomendações acadêmicas, garantias legais e condições relatadas nas escolas.

Por utilizar exclusivamente fontes de acesso público e não envolver participantes, a investigação não realizou coleta direta com seres humanos. Como limitação, os resultados dependem dos recortes, descritores e bases selecionadas; por isso, não pretendem esgotar a produção nacional.

Quadro 1. Dissertações selecionadas

Cód.	Autoria	Foco	Instituição	Método
D1	Araújo (2021)	Desafios da inclusão de crianças com TEA	UEM	Revisão e entrevistas
D2	Carminati (2022)	Formação, políticas e práticas pedagógicas	UNIOESTE	Pesquisa documental

D3	Dalcero (2023)	Conhecimentos e práticas de professoras	UCP	Entrevistas e observação
D4	Gentil (2023)	Oficinas para formação continuada	UFF	Intervenção pedagógica
D5	Lopes (2022)	Dificuldades e possibilidades inclusivas	IF Goiano	Entrevistas e documentos
D6	Marino (2023)	Práticas inclusivas com crianças de 3 a 5 anos	UNESP	Pesquisa de campo
D7	Mendonça (2022)	Percepção docente e práticas	Universidad e Ibirapuera	Entrevistas
D8	Nunes (2021)	Teoria do apego e inclusão	UNIPAMPA	Pesquisa teórica
D9	Paiva (2019)	Alfabeto móvel na escolarização	UNESP	Estudo de caso
D10	Sá (2022)	Representações de sucesso escolar	UNESA	Pesquisa qualitativa
D11	Souza (2019)	Intervenção colaborativa e prática docente	UFRN	Estudo interventivo

Fonte: elaborado pela autora com base no corpus da pesquisa (2026).

Quadro 2. Artigos selecionados

Cód.	Autoria	Tema central	Ano
A1	Carlotto, Danelichem e Billerbeck	Inclusão na escola comum	2021
A2	Carvalho e Schmidt	Práticas educativas inclusivas	2021
A3	Carneiro et al.	Desafios da educação inclusiva	2021
A4	Cyrino, Rizzatti e Rôças	Desafios da Área de Ensino	2023
A5	Damasceno e Cruz	Formação docente e inclusão	2021
A6	Silva et al.	Metodologias ativas e autismo	2020
A7	Silva et al.	Metodologias ativas contemporâneas	2024
A8	Kibrit	Possibilidades e desafios da inclusão	2013
A9	Penha et al.	Educação Especial e políticas públicas	2024
A10	Miskalo, Cirino e França	Formação docente	2023
A11	Lazzaretti	Relação família–escola	2016
A12	Lima e Manjinski	Práticas e políticas de inclusão	2024
A13	Santos et al.	Olhares da família e da escola	2020
A14	Santos e Almeida	Práticas na Educação Infantil	2017

A15	Thoma, Hillesheim e Siqueira	Judicialização da inclusão	2021
-----	------------------------------	----------------------------	------

Fonte: elaborado pela autora com base no corpus da pesquisa (2026).

Quadro 3. Documentos normativos analisados

Ano	Documento	Conteúdo central	Relevância
1988	Constituição Federal	Direito de todos à educação	Base constitucional da inclusão
1994	Declaração de Salamanca	Escolas para todos	Referência internacional
1996	LDB – Lei nº 9.394	Organização da educação nacional	Prevê educação especial e AEE
2008	Política Nacional de Educação Especial	Acesso, participação e aprendizagem	Orienta inclusão na escola comum
2009	DCNEI	Princípios da Educação Infantil	Diversidade e direitos da criança
2012	Lei nº 12.764	Proteção dos direitos da pessoa com TEA	Reconhece TEA como deficiência
2014	PNE – Lei nº 13.005	Metas educacionais nacionais	Estratégias para inclusão
2015	Lei nº 13.146 – LBI	Direitos da pessoa com deficiência	Acessibilidade e inclusão escolar

2017	BNCC	Aprendizagens essenciais	Equidade e diversidade
------	------	--------------------------	------------------------

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos analisados (2026).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Estratégias Que Ampliam Participação e Aprendizagem

A análise mostrou recorrência de estratégias voltadas à previsibilidade, à comunicação e à participação. Recursos visuais e rotinas estruturadas aparecem como suportes para compreender a sequência das atividades, antecipar mudanças e realizar escolhas. Seu valor pedagógico não está na padronização do comportamento, mas na redução de barreiras comunicacionais e organizacionais. Quando associados a instruções claras, tempo de processamento e possibilidade de recusa ou escolha, esses recursos favorecem autonomia.

A comunicação alternativa foi identificada como condição de acesso ao currículo e à convivência para crianças que não utilizam a fala como principal meio de expressão. A oferta de figuras, gestos, objetos de referência ou dispositivos digitais amplia a capacidade de manifestar necessidades, opiniões e interesses. O uso deve ocorrer em contextos reais de interação, envolvendo colegas e adultos, para evitar que a comunicação fique restrita ao atendimento especializado.

Atividades lúdicas, experiências sensoriais planejadas e interesses específicos da criança podem funcionar como pontos de entrada

para o currículo. A individualização, entretanto, não equivale a separar. As experiências mais inclusivas combinam apoios personalizados com participação nas brincadeiras e projetos do grupo. Carvalho e Schmidt (2021) destacam que práticas inclusivas dependem da organização do contexto e da mediação dos adultos, não apenas da escolha de técnicas.

A intervenção colaborativa descrita no corpus aponta efeitos positivos quando professores analisam situações concretas, planejam em conjunto e revisam estratégias. Esse achado desloca a formação do formato transmissivo para um processo situado. Em vez de cursos genéricos sobre características do TEA, os docentes necessitam de espaços permanentes para estudar casos, observar respostas das crianças, compartilhar registros e tomar decisões pedagógicas.

A presença de profissionais especializados e de apoio é relevante, mas os estudos alertam para riscos de dependência e isolamento. O trabalho torna-se efetivamente inclusivo quando o apoio aproxima a criança das experiências comuns, orienta adaptações e coopera com o professor, sem criar um currículo paralelo. A responsabilidade pela aprendizagem permanece coletiva.

4.2. Formação Docente, Gestão e Colaboração com as Famílias

A formação docente foi a condição mais reiterada no corpus e, simultaneamente, uma das maiores fragilidades. Professores relatam insegurança para planejar, avaliar e responder a comportamentos associados à sobrecarga sensorial ou à dificuldade de comunicação. A simples divulgação de diagnósticos não resolve essa insegurança. A formação precisa articular conhecimento sobre

desenvolvimento, currículo da Educação Infantil, desenho de apoios, comunicação alternativa, observação pedagógica e reflexão ética (Damasceno; Cruz, 2021; Miskalo; Cirino; França, 2023).

A gestão escolar influencia diretamente a continuidade das práticas. Cabe-lhe garantir tempo de planejamento coletivo, circulação de informações, acesso a materiais, articulação com serviços e acompanhamento das decisões. Onde a inclusão é tratada como tarefa exclusiva do professor da turma, as respostas tendem a ser improvisadas e descontínuas. Onde integra o projeto pedagógico, há maior possibilidade de construir uma cultura institucional de corresponsabilidade.

A relação escola–família também emergiu como eixo estruturante. Famílias possuem conhecimentos importantes sobre a criança, mas podem ter trajetórias marcadas por julgamentos e dificuldades de acesso a serviços. Uma parceria produtiva requer escuta, comunicação acessível e decisões compartilhadas. A escola deve informar objetivos e avanços sem limitar o diálogo a problemas de comportamento, enquanto a família não pode ser responsabilizada por suprir carências do poder público (Lazzaretti, 2016; Santos et al., 2020).

A articulação multiprofissional apresenta benefícios quando mantém foco educacional e respeita os papéis de cada área. Recomendações clínicas podem contribuir, mas precisam ser traduzidas criticamente para o contexto da turma e não devem substituir o planejamento docente. A escola é espaço de aprendizagem e convivência, não extensão automática da clínica.

4.3. Entre a Garantia Legal e a Realidade Institucional

Os documentos normativos apresentam trajetória consistente de ampliação dos direitos, da igualdade formal à explicitação de acessibilidade, participação e apoios. A Lei nº 12.764/2012 fortaleceu a proteção das pessoas com TEA, e a LBI proibiu discriminação e reafirmou o sistema educacional inclusivo. O corpus acadêmico, entretanto, registra distância persistente entre essa arquitetura legal e as condições concretas das escolas.

Escassez de profissionais, turmas numerosas, falta de materiais acessíveis, formação insuficiente, rotatividade e ausência de planejamento compartilhado aparecem como obstáculos recorrentes. Tais problemas mostram que a dificuldade de inclusão não pode ser atribuída à criança ou à disposição individual do professor. Trata-se de responsabilidade sistêmica que envolve financiamento, gestão, carreira, redes de apoio e monitoramento das políticas.

A judicialização discutida por Thoma, Hillesheim e Siqueira (2021) evidencia que a existência do direito não elimina disputas sobre sua efetivação. A via legal pode assegurar matrícula ou apoio, mas não produz, por si só, relações inclusivas e práticas pedagógicas qualificadas. O desafio é transformar obrigações normativas em condições de trabalho e acompanhamento cotidiano.

Também se identificou o risco de reduzir a inclusão a cumprimento burocrático: matrícula registrada, laudo arquivado e profissional designado, sem avaliação da participação e da aprendizagem. Uma política efetiva necessita de indicadores qualitativos, como envolvimento nas atividades, comunicação, autonomia, vínculos, acesso ao currículo e pertencimento ao grupo.

4.4. Síntese Interpretativa

A comparação entre as três fontes permite afirmar que as práticas mais promissoras compartilham quatro características: partem da observação da criança; diversificam formas de comunicação e participação; conectam apoios individualizados ao currículo comum; e são avaliadas coletivamente. A eficácia não reside em uma técnica isolada, mas na coerência entre objetivos, mediações, organização do ambiente e acompanhamento.

Os fatores facilitadores incluem formação continuada situada, apoio multiprofissional articulado, tecnologias e recursos acessíveis, parceria com famílias e gestão comprometida. Entre os limitadores encontram-se falta de tempo e recursos, descontinuidade de profissionais, formação desvinculada da prática, concepções capacitistas e fragilidade no acompanhamento das políticas.

A hipótese de que metodologias específicas, formação docente e colaboração escola-família contribuem para a inclusão foi parcialmente confirmada. Estratégias como recursos visuais e intervenções estruturadas mostram potencial, mas seus resultados dependem das condições institucionais e de uma concepção de inclusão orientada por direitos. Portanto, a questão central não é escolher um método único, e sim construir um sistema de apoios flexível, ético e responsivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo identificou que recursos visuais, rotinas compreensíveis, comunicação alternativa, histórias sociais, tecnologias assistivas, brincadeiras mediadas e planejamento individualizado podem favorecer a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Essas

estratégias produzem melhores resultados quando integradas às experiências do grupo, ajustadas a partir da observação e sustentadas por colaboração entre profissionais e famílias.

Os objetivos foram alcançados ao mapear estratégias, sistematizar desafios e confrontar orientações acadêmicas e legais com condições relatadas nas escolas. A análise evidenciou que formação docente continuada, gestão comprometida, tempo para planejamento, profissionais de apoio e articulação intersetorial são condições estruturantes. A ausência desses elementos converte direitos formalmente reconhecidos em experiências frágeis e descontínuas.

Conclui-se que inclusão não se resume à presença física nem à aplicação de técnicas. Ela exige garantir comunicação, participação, aprendizagem, autonomia, vínculo e pertencimento. Isso implica deslocar o foco do déficit individual para as barreiras construídas pelo ambiente e assumir a transformação da escola como responsabilidade coletiva e pública.

As limitações do estudo decorrem do caráter bibliográfico e documental, do conjunto de bases e descritores utilizados e da heterogeneidade metodológica das produções analisadas. Pesquisas futuras podem acompanhar longitudinalmente práticas em turmas de Educação Infantil, ouvir crianças, famílias e profissionais e avaliar como diferentes configurações de apoio repercutem na participação cotidiana. Ainda assim, a síntese oferece subsídios para formação docente e planejamento de políticas que façam da Educação Infantil, de fato, a base de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARLOTTO, Silvani; DANELICHEM, Marcia Regina de Assis; BILLERBECK, Grasielle Camapum. A inclusão do aluno autista na escola comum: desafios e possibilidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 3031-3040, 2021.

CARNEIRO, Lucilla Vieira et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 6, e7689, 2021.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, e0231, 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

DAMASCENO, Allan Rocha; CRUZ, Isabela Damaceno. Inclusão em educação e a formação de professores em perspectiva: entre velhos dilemas e desafios contemporâneos. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2, n. 3, p. 71-88, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KIBRIT, Bruna. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 16, p. 683-695, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAZZARETTI, Beatriz. Família e escola: contribuindo para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. *Caderno Intersaberes*, v. 5, n. 6, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. *Boletim de Conjuntura*, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

SANTOS, Amobrizina Aparecida Del'Isola et al. O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Liberum Accessum*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.

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

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. A judicialização da inclusão: o governo pela lei. Cadernos CEDES, v. 41, n. 114, p. 87-98, 2021.

¹ Mestranda em Ensino de Química pelo Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), na Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). Possui graduação em Licenciatura em Ciências pela FFCLRP-USP (2016) e licenciaturas em Educação Especial, Matemática, Física, Química e Pedagogia. É pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Libras, além de possuir formação complementar em Neurociências pela Universidade de São Paulo. É professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, atuando na área da Educação, com experiência no ensino de Ciências da Natureza, Química, Física, Matemática e Educação Especial, bem como na educação inclusiva e no ensino de Libras. Atuou como tutora presencial e on-line na FFCLRP-USP e como interlocutora de Libras na Rede Estadual de Ensino e no Ensino Superior.