



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ENTRE A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: O Desenho
Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino de crianças com TEA**



Fonte: Elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

IOLETE DE FÁTIMA OLIVEIRA MARTINS

São Luís
2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL**

IOLETE DE FÁTIMA OLIVEIRA MARTINS

**ENTRE A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: O Desenho Universal
para Aprendizagem (DUA) no ensino de crianças com TEA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Rocha.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos formativos de professores para Educação Inclusiva.

São Luís
2025

Martins, Iolete de Fátima Oliveira

Entre a inclusão e a formação contínua: possibilidades do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino de crianças com TEA / Iolete de Fátima Oliveira Martins. – São Luis, MA, 2026.

174f

Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional) - Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Rocha

1.Educação Inclusiva. 2.Transtorno do Espectro Autista. 3.Educação Infantil. 4.Desenho Universal para Aprendizagem. 5.fomação docente. I.Titulo.

CDU: 376


IOLETE DE FÁTIMA OLIVEIRA MARTINS

ENTRE A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino de crianças com TEA


Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Aprovado em: 02/03/2026


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA**
Data: 06/04/2026 12:31:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Rocha (orientadora)
Doutora em Ciências Sociais - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA LOPES**
Data: 13/04/2026 12:27:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Márcia Raika e Silva Lima
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Documento assinado digitalmente
 **ALBIANE OLIVEIRA GOMES**
Data: 09/04/2026 12:24:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Albiane Oliveira Gomes
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Fonte: acervo Google (2025)

Áudio descrição: Fotografia colorida de uma criança pequena, de pele clara e cabelos lisos, loiros e levemente compridos, cobrindo a testa. A criança está de frente para a câmera, sorrindo suavemente. Usa uma camiseta branca de mangas compridas. Suas mãos estão erguidas à frente do rosto, com os dedos bem abertos e as palmas voltadas para fora, pintadas com tinta guache nas cores vermelha, amarela e azul, remetendo às cores associadas ao autismo, além das cores verde e laranja resultantes das partes que se misturaram. O fundo da imagem é neutro, em tom cinza claro.

A cada criança atípica que deixou uma marca profunda em mim, ensinando-me mais do que qualquer livro, especialmente Lucas, Rafa e João. Com um olhar único sobre a vida, vocês me mostraram a verdadeira beleza que está na diversidade. Cada dia ao lado de vocês foi uma lição de empatia e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra que percorre cada instante da minha vida, como um fio invisível que une todas as minhas experiências, papéis e sonhos. Sou mulher, mãe, esposa, filha, avó, professora, mestranda... e em cada uma dessas facetas encontro motivos para agradecer. Em cada amanhecer, em cada desafio, sinto a presença de Deus iluminando meu caminho e transformando meus sonhos em possibilidades reais. Ao meu Senhor Jesus Cristo, amigo e confidente, deixo minha eterna gratidão, por ser meu abrigo, meu conforto e minha força.

À minha mãe, que me deu a vida e me ensinou a caminhar com honestidade. Ao meu pai, que, mesmo ausente fisicamente, permanece vivo em minhas lembranças e inspira minhas conquistas.

Ao meu amado esposo, Júlio Celso, companheiro incansável, que assumiu responsabilidades e partilhou cargas, permitindo-me estudar, crescer e me superar. Sem seu apoio, compreensão e presença constante, esta conquista não teria sido possível.

Aos meus filhos, Juliana, Mariana e Pedro Henrique, que me mostraram, todos os dias, que amor é também incentivo, paciência e admiração. Ao meu neto, Arthur Henrique, que com seu abraço e seu olhar transforma o cansaço em alegria e a rotina em momentos de pura leveza.

Aos meus irmãos, especialmente, a Hiolanda, que tem cuidado da nossa mãe com muita dedicação e sacrifício.

Aos professores e professoras do PROFEI que, ao longo da minha formação, compartilharam saberes, experiências e reflexões, contribuindo para meu crescimento acadêmico e profissional. Em particular, à minha orientadora, Professora Dra Iris Maria Ribeiro Rocha, cuja paciência, atenção aos detalhes e sabedoria me guiaram, fortaleceram minha confiança e iluminaram cada etapa desta caminhada.

Às professoras participantes da pesquisa, minhas companheiras de trabalho e amigas de longa data, que, com dedicação e entusiasmo, tornaram possível esta investigação e contribuíram para a promoção de uma educação infantil de qualidade. Um agradecimento especial à nossa querida Marineude, cuja fé, cuidado e incentivo são faróis a nos guiar na palavra de Deus.

À UEB Maria José Serrão, meu espaço de trabalho e segunda casa, que acolheu minha presença, meu esforço e minhas ideias, tornando cada dia de trabalho um

aprendizado junto às nossas crianças.

Às amigas e colegas da rede municipal de São José de Ribamar, especialmente à Georgeneth, cujas orações e envio constante de boas energias fortaleceram minha jornada.

À minha coordenadora, Aíla, pela atenção e colaboração no cotidiano pedagógico, e à minha gestora, Iza Suellen, por sua compreensão e apoio, permitindo-me equilibrar estudo e trabalho com serenidade.

Às minhas coordenadoras do programa Alfabetizar Pra Valer, Joelma e Edith cujos ensinamentos humanizaram o meu olhar para o processo de aprender a ler e escrever à luz de Freinet e Paulo Freire.

Às companheiras formadoras cujas trocas, reflexões e experiências vivenciadas nos nossos planejamentos têm enriquecido a minha prática pedagógica.

Às amigas Kátia Regina, irmã em Cristo, Ana Cláudia e Luciana que desde a faculdade por fortalecerem a nossa amizade nesses mais de 20 anos de convivência.

Às amigas Alessandra e Magali, que celebram cada pequena vitória em minha vida, oferecendo apoio constante e palavras de encorajamento e às amigas Suellen, Cristiane, Ana Carla e Simone por sempre preservarem a nossa história e as nossas lembranças enquanto professoras do Colégio Marista e manterem viva a amizade construída naquele espaço de trabalho.

Ao PROFEI pela oportunidade da titulação de Mestre e aos colegas do PROFEI, especialmente Antonia Ozenira e Norbelina, cujo exemplo de dedicação, altruísmo e persistência ecoou em minha trajetória, motivando-me a seguir mesmo quando o caminho parecia árduo.

À querida Dayse, cuja trajetória neste mestrado é um testemunho de força, coragem e superação, iluminando o universo feminino e inspirando a cada uma de nós a acreditar na própria capacidade.

A todos que cruzaram meu caminho, direta ou indiretamente, oferecendo apoio, incentivo, presença silenciosa ou palavras de afeto, deixo minha eterna gratidão. Cada gesto, cada olhar, cada palavra tornou esta conquista possível e tornou minha caminhada ainda mais significativa.

À UEMA e a cada pessoa que contribuiu para que este sonho se realizasse, deixo meu sincero e profundo agradecimento: que cada um sinta a importância da sua presença em minha história, que esta conquista seja também de vocês, pois jamais teria sido possível sem cada colaboração, cada gesto e cada momento compartilhado.

RESUMO

Este trabalho dissertativo trata do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, com foco na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Parte da seguinte questão-problema: em que medida a implementação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil? Diante dessa problemática, tem como objetivo geral analisar as percepções dos docentes da Educação Infantil sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com TEA. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a trajetória da Educação Especial e Inclusiva; discutir as implicações do TEA na Educação Infantil; examinar as potencialidades do DUA como abordagem pedagógica inclusiva; identificar as contribuições da formação docente para a inclusão; e relacionar as percepções docentes às possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sob essa perspectiva, discute-se a formação contínua, as práticas pedagógicas, bem como estratégias e ferramentas inclusivas, evidenciando lacunas na formação inicial. A partir desse contexto, concebe-se e apresenta-se um produto educacional, um Lapbook Digital sobre o DUA destinado a professores da Educação Infantil. O estudo tem como campo empírico uma escola pública da rede municipal de São Luís, envolvendo professores que atuam com crianças com TEA. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, observação e laboratório de experimentação. Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011). Os resultados evidenciam que o produto educacional, após validação no laboratório de experimentação, foi considerado pertinente e aplicável como recurso para mediação de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a pesquisa contribui para o campo da formação docente e para o fortalecimento de práticas inclusivas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Desenho Universal para Aprendizagem; formação docente.

ABSTRACT

BETWEEN INCLUSION AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: possibilities of Universal Design for Learning (UDL) for the education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

This dissertation addresses the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, focusing on Universal Design for Learning (UDL). The overall objective is to analyze UDL as an inclusive pedagogical approach within the teaching and learning processes of children with ASD in Early Childhood Education. The specific objectives are articulated throughout the chapters, which address: the history of Special and Inclusive Education; the implications of ASD in Early Childhood Education; the potential of UDL; teacher professional development; and teachers' perceptions regarding inclusion and the applicability of UDL. The study is guided by the following research question: To what extent does the implementation of UDL principles contribute to consolidating inclusive pedagogical practices in the teaching and learning processes of children with ASD in Early Childhood Education? From this perspective, the dissertation examines teacher professional development, pedagogical practices, and inclusive strategies and tools, highlighting gaps in initial teacher education. Within this context, the study designs and presents an educational product a Digital Lapbook on the use of UDL to be made available to Early Childhood Education teachers. The empirical setting of the study is a public Early Childhood Education school in the municipal school system of São Luís, Maranhão, and the participants are teachers working in mainstream classrooms that include children diagnosed with ASD. Methodologically, the study adopts a qualitative and exploratory approach. The literature review is organized around the following analytical categories: teacher professional development, inclusion, Universal Design for Learning, and Autism Spectrum Disorder. Data collection included semi-structured interviews, observation, and a pedagogical experimentation laboratory for product validation. For the organization and analysis of the corpus, the study applies Content Analysis as systematized by Bardin (2011), following the stages of pre-analysis, material exploration, and treatment of results through inference and interpretation. The findings indicate that, after validation, the developed product proved to be effective and was positively evaluated as an inclusive resource to support the teaching and learning processes of children. The dissertation concludes that this study offers relevant contributions to advancing research in teacher education and inclusive educational practices grounded in Universal Design for Learning.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Universal Design for Learning; teacher professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área externa e playground	25
Figura 2- Instituto Benjamin Constant (IBC)	31
Figura 3- Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	32
Figura 4 - Vertentes do atendimento voltado às pessoas com deficiência.....	33
Figura 5 – Redes neurais	66
Figura 6 – Componentes do currículo no Desenho Universal para Aprendizagem.....	69
Figura 7 – Princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)....	71
Figura 8 – Direitos de Aprendizagem – BNCC	75
Figura 9 – Lap Book escolar com temática dos Habitats Naturais	113
Figura 10 – Tela inicial de navegação do Lap Book Digital	115
Figura 11 – Tela de navegação da Seção 1: Fundamentação teórica.....	116
Figura 12 - Tela de navegação da Seção 2: Planejamentos inclusivos na Educação Infantil.....	117
Figura 13 - Tela de navegação da Seção 3: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: do planejamento à ação	117
Figura 14 - Tela de navegação da Seção 4: Espaço para reflexão e avaliação.....	118
Figura 15 - Tela de navegação da página de Estudos Complementares.....	118
Figura 16– Roleta das Emoções.....	130
Figura 17 – Obra literária “O monstro das cores”	131
Figura 18 – Print de tela do Youtube (vídeo de música infantil “Cara de Quê?”)	131
Figura 19 – Carômetro das Emoções	131
Figura 20 – Semáforo das Emoções	132
Figura 21 – Construção do boneco dos corpo	133
Figura 22 – Explorações do esquema corporal	134
Figura 23 – Representações do esquema corporal	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Matrículas da UEB Maria José Serrão/2025.....	25
Quadro 2 - Programas Governamentais de Educação Inclusiva no Brasil.....	36
Quadro 3- Paradigmas da Deficiência.....	39
Quadro 4- Barreiras à Inclusão: desafios e estratégias.....	41
Quadro 5 - Características frequentemente presentes em crianças com TEA.....	50
Quadro 6 - Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista.....	51
Quadro 7 – Eixos de ação da Inclusão Escolar.....	57
Quadro 8 - Princípios do DUA e estratégias de ensino.....	73
Quadro 9 - Campos de Experiência: organização do currículo na Educação Infantil.....	78
Quadro 10 - Orientações sobre planejamento e implementação do DUA.....	79
Quadro 11 – Diretrizes DUA 3.0 e a criação de recursos pedagógicos.....	82
Quadro 12 – Dispositivos legais e suas implicações para a prática docente.....	92
Quadro 13 - Decreto nº 12.686/2025 x Decreto 12.773/ 2025: formação docente e implicações pedagógicas.....	93
Quadro 14 - Caracterização das professoras das classes regulares.....	102
Quadro 15 – Percepções docentes sobre a responsabilização individual no processo de inclusão	103
Quadro 16 - Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a participação de crianças com TEA.....	105
Quadro 17 – Demandas formativas das docentes	107
Quadro 18 – Conhecimento e expectativas docentes sobre o DUA.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento prévio das professoras sobre o DUA	119
Gráfico 2 – Avaliação da clareza dos conteúdos do Lap Book	120
Gráfico 3 - Contribuição do Lap Book para a compreensão de práticas inclusivas	121

LISTA DE SIGLAS

ABA – Applied Behavior Analysis

ASD - Autism Spectrum Disorder

APAE – Associação de pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CAST – Center for Applied Special Technology

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CID – Código Internacional de Doenças

COVID – Coronavirus Disease

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUA- Desenho Universal para Aprendizagem

IBC - Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEE – Necessidades educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva]

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SESP - Secretaria de Educação Especial

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação.

UDL - Universal Design for Learning

UEB - Unidade de Educação Básica

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Caminhos de formação e construção de identidade docente: relatos pessoais...17	
1.2 Dos objetivos	22
1.3 Do método.....	23
1.4 Dos participantes e Lócus da pesquisa	24
1.5 Estrutura dos Seções.....	26
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: revisitando a história.....	29
2.1 A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil.....	30
2.2 Da exclusão à inclusão: mudanças de concepção	37
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
3.1 Definição e características do Transtorno do espectro Autista.....	46
3.2 Desenvolvimento infantil e aprendizagem de crianças com TEA.....	51
3.3 Desafios e potencialidades na escolarização de crianças com TEA.....	55
3.4 Estratégias pedagógicas para crianças com TEA na Educação Infantil.....	59
4 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA.....	64
4.1 Fundamentos do Desenho Universal para Aprendizagem.....	65
4.2 Princípios do DUA e sua aplicabilidade na Educação Inclusiva.....	70
4.3 A abordagem do DUA como estratégia inclusiva na Educação Infantil.....	74
4.4 Tecnologias e recursos baseados no DUA para aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil.....	80
5. POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	84
5.1 A Formação de professores para a Educação Inclusiva.....	85
5.2 Diretrizes Nacionais para a formação docente inclusiva.....	90
5.3 Mediação Docente: desafios e formação para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.....	95

6. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	100
6.1 Contextualização das entrevistas e do campo empírico.....	101
6.2 Categorias analíticas emergentes	102
6.2.1 Inclusão como responsabilidade individual do professor.....	103
6.2.2 Estratégias pedagógicas inclusivas na prática docente.....	105
6.2.3 Demandas por formação prática e contextualizada.....	106
6.2.4 O Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade formativa.....	108
6.3 Síntese analítica das categorias emergentes.....	109
7. PRODUTO EDUCACIONAL: LAPBOOK DIGITAL SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	111
7.1 Apresentação e contextualização do produto educacional.....	112
7.2 Objetivos e fundamentação pedagógica do Lapbook Digital.....	114
7.3 Estrutura, organização e recursos do Lapbook Digital.....	115
7.3.1 Organização das seções.....	116
7.4 Validação e aplicabilidade do produto educacional.....	119
7.5 Potencial formativo e contribuições do Lapbook Digital para a formação docente.....	122
7.5.1 Organização de planejamentos inclusivos.: instrumentos orientadores para a prática docente com base no do DUA.....	122
7.5.2 Ressignificando propostas pedagógicas na educação infantil, à luz dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).....	127
7.5.3 Aplicação do DUA na reorganização de propostas pedagógicas: exemplos temáticos.....	135
7.5.4 Sequência didática estruturada com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....	141
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

**“Segue teu caminho, rega as tuas plantas, ama as tuas rosas.
O resto é sombra de árvores alheias.”**

Fernando Pessoa



Fonte: imagem criada pela autora com uso de Inteligência Artificial no Copilot/2025

Áudio descrição: A imagem mostra a ilustração de uma mulher de costas em um caminho de terra bege, cercado por arbustos de rosas vermelhas com folhas em verde escuro e verde médio. Ela veste uma blusa lavanda e calça jeans azul, e carrega uma cesta de vime marrom cheia de rosas. Seu cabelo é castanho escuro e ondulado, caindo até abaixo dos ombros. Em uma das mãos, ela segura uma rosa vermelha recém-colhida. Ao fundo, há colinas em verde médio e claro, sob um céu bege claro com variações suaves em tons mais claros e escuro.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caminhos de formação e construção de identidade docente: relatos pessoais

Ao refletir sobre a minha trajetória na carreira docente, reverbera em mim a frase de Paulo Freire: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Esse pensamento traduz o caminho que venho percorrendo na docência, desde quando iniciei no curso de Magistério, ingressei no curso de Pedagogia e concluí duas pós-graduações até chegar ao mestrado, em um processo contínuo de construção e reconstrução, como uma obra sempre em movimento.

Enquanto professora já ocupei muitos espaços, mas atualmente, na Educação Infantil, encontrei o lugar em que continuo a aprender e me reinventar a cada dia, em face às múltiplas singularidades das crianças. É nesse contexto, atravessado por experiências de escuta atenta e sensível, de descobertas e compromisso ético que surgiu o desejo de pesquisar sobre a educação inclusiva e aprofundar meus estudos sobre como promover a inclusão, tornando o ensino acessível e significativo para todas as crianças, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Portanto, a presente dissertação advém dessa caminhada formativa, ancorada na vivência profissional permeada por muitos desafios e no diálogo com as contribuições teóricas que embasam a promoção da equidade e da diversidade no espaço escolar.

Iniciei minha atuação na Educação Infantil no segundo semestre de 2018, após treze anos de experiência no Ensino Fundamental e logo deparei-me com algumas lacunas em minha formação inicial no que se referia ao desenvolvimento infantil. Essas lacunas me impulsionaram a uma retomada nos estudos sobre Piaget, Vygotsky, Wallon e Montessori, para aprimorar a compreensão sobre o papel da linguagem, das interações sociais, da criatividade e da autonomia na aprendizagem da criança. Nesse processo, percebia que havia em meu trabalho um descompasso entre teoria e prática, marcadas por um olhar superprotetor que muitas vezes limitava o protagonismo das crianças e gerava exaustão docente ao final da jornada diária.

Ao aprofundar os estudos e reflexões sobre a primeira infância, compreendi que estava reproduzindo concepções ultrapassadas e práticas escolarizantes ainda presentes

no currículo da Rede Municipal de São Luís.

Compreendi que essas práticas contradiziam os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), que reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura.

Foi nesse contexto que recebi, no meio do ano letivo, uma criança com sinais de autismo ainda não diagnosticado, o que intensificou minhas inquietações e me despertou para a urgência de compreender a educação inclusiva. A convivência com essa criança, acolhida inicialmente com respeito, cuidados e escuta sensível, levou-me a pesquisar as características do Transtorno do Espectro Autista, culminando no encaminhamento da família para avaliação especializada. A constatação do diagnóstico de autismo leve dessa criança representou um marco em minha trajetória profissional, evidenciando ainda a importância do vínculo familiar no processo da inclusão.

Diante do desafio de acolher essa criança com autismo iniciei duas especializações em Educação Especial Inclusiva e em Neuroaprendizagem, além de participar de dois cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação com foco nessa abordagem. Esse percurso formativo marcou o início do meu engajamento com a educação inclusiva, que se tornou eixo central da minha trajetória docente e de pesquisa, marcada por desafios e dura realidade a enfrentar: falta de suporte, estrutura e profissionais preparados, afetando negativamente professores, crianças e famílias.

A interrupção total das aulas pela pandemia da COVID-19 foi outro marco em minha carreira docente, pois de forma inesperada passamos a depender da internet para entrar em contato com nossas crianças. Sem qualquer preparação passamos a usar a modalidade de ensino remoto, que revelou enormes desigualdades sociais no acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) entre os professores e alunos.

Apesar das limitações impostas pelo distanciamento social, esse período propiciou à classe docente o acesso a vários cursos on-line, a participação virtual em palestras e lives pelo Brasil a fora. Esse movimento me apresentou à pedagogia participativa que se apoiava na escuta sensível das crianças, evidenciava o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

A leitura atenta do documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), reforçou minha convicção de que, quando retornássemos ao ensino presencial, precisaria ressignificar a minha prática pedagógica e meu olhar sobre a infância. Vale ressaltar que a BNCC, homologada em 2017 como documento normativo da Educação Básica, ainda não havia sido plenamente implementada na rede municipal de São Luís, gerando todo

esse descompasso entre suas diretrizes, centradas nos Direitos de Aprendizagem, no protagonismo infantil, nas interações e brincadeiras com as práticas pedagógicas que eram realizadas nas instituições de Educação Infantil.

No Artigo 9 das DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) aprovadas em 2009, já existiam todos os fundamentos que foram aprofundados e reafirmados pela Base que também defende um currículo centrado nos Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências a serem vivenciados pelas crianças de forma concreta. Ambas normativas apontam o cuidar e o educar como práticas indissociáveis no trabalho pedagógico.

Em 2020 participei da reformulação da Proposta Curricular da Educação Infantil de São Luís como integrante do Grupo de Trabalho (GT-CRECHE). A proposta que estava sendo elaborada, embasava-se no Documento Curricular do Território Maranhense (2019) que sintonizava-se com as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Etapa da Educação Infantil. No entanto o trabalho foi interrompido pela pandemia, fazendo com que a proposta fosse concluída por outra equipe e publicada somente em 2023, sem as devidas correções/adaptações ao contexto atual da rede municipal.

Situando a Educação Inclusiva nesse processo de mudanças, verifiquei que o documento do município de São Luís, fez uma breve referência à inclusão, atribuindo ao professor grande responsabilidade na sua implantação por meio de formação específica e aperfeiçoamento contínuo. Contudo, o processo de inclusão demanda transformações mais amplas no sistema educacional, envolvendo outros aspectos como o currículo, a gestão, os recursos, a formação continuada em serviço, a articulação com as famílias e outros profissionais.

A BNCC, embora não cite diretamente a Educação Inclusiva, propõe uma abordagem que valoriza a diversidade cultural das infâncias brasileiras numa perspectiva que remete aos princípios da inclusão, pautados na igualdade e equidade, destacando a importância de práticas pedagógicas intencionais que considerem a diversidade e respeitem as diferenças individuais.

No período pós-pandemia, a internet também ampliou meu olhar para o tema da inclusão por meio de lives, congressos, cursos on-line e redes sociais. O acesso a toda essa informação revelou-me que em todo país a educação inclusiva estava enfrentando os mesmos desafios em relação ao atendimento às crianças neurodivergentes: falta de formação docente específica, ausência de salas de recursos e de profissionais de apoio. E

foi nesse contexto que tomei conhecimento da existência de um Mestrado voltado especificamente à Educação Inclusiva, o PROFEI Nacional.

Assim, preparei-me para ingressar nesse Mestrado com o intuito de ampliar ainda mais o meu olhar para o ensino inclusivo e fortalecer meu compromisso com a formação docente especialmente voltada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No decorrer dos estudos comecei a compreender o verdadeiro significado da inclusão na prática escolar, suas barreiras e possibilidades. Autores como Mantoan (2003) e Ainscow (2005) ajudaram-me a perceber que para acontecer a inclusão é preciso uma transformação na escola e em suas práticas, reforçando que esse processo está para além da presença física das crianças no ambiente escolar: exige reconhecer a diversidade como potência educativa, e não como obstáculo, para que possamos garantir uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos sólidos argumentos teóricos em defesa da inclusão, deparava-me com o oposto na prática escolar na qual vivenciava: crianças atípicas presentes, porém de certa forma, excluídas dos processos de aprendizagem e socialização.

Assim que iniciei minha trajetória de estudos no mestrado, comecei o processo de amadurecimento do olhar sobre o que é de fato a perspectiva da inclusão, reforçando o meu desejo de colaborar com a formação contínua de outros professores que, assim como eu, querem fazer a diferença na vida escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O que vejo na escola regular é que existe muita contradição entre teoria e realidade e isso acaba fazendo com que muitos professores e professoras não validem a implementação da escola inclusiva e ainda defendem a volta das antigas instituições de Educação Especial.

Em meio a esse cenário marcado por limitações estruturais e formativas, em que não há ações concretas que possam garantir atendimento qualificado, apoio às famílias e condições adequadas de trabalho aos educadores, a inclusão é “negada” no espaço escolar, negligenciando o princípio da equidade que é o eixo de uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora.

Sabendo que enquanto as mudanças não ocorrem, a cobrança maior recai sobre os professores, comecei a amadurecer os rumos que daria a minha pesquisa, visando o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e capazes de facilitar o processo de inclusão de crianças com TEA.

Minha vivência pessoal no ensino inclusivo também permitiu-me reconhecer

que os desafios enfrentados eram compartilhados com muitos docentes que atuam com crianças atípicas, especialmente as que possuem o Transtorno do Espectro Autista.

Ao longo de minha atuação docente, especialmente no contato direto com crianças com sinais e posterior diagnóstico de TEA, emergiram inquietações relacionadas à minha dificuldade de promover práticas pedagógicas que garantissem a participação efetiva dessas crianças, evidenciando lacunas em minha formação inicial e continuada.

Essas experiências foram ressignificadas à medida que aprofundei meus estudos no campo da educação inclusiva, especialmente no percurso formativo proporcionado pelas disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que ampliaram meu olhar sobre as barreiras à aprendizagem e sobre a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Foi nesse contexto que se constituiu o interesse por esta pesquisa, fortemente atravessado por minha trajetória profissional nesse segmento educacional.

Nesse percurso, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresentou-se como uma abordagem potencialmente relevante, ao propor a flexibilização do ensino por meio da oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, buscando atender à diversidade de perfis de aprendizagem desde o planejamento pedagógico.

No entanto, apesar de sua relevância, o DUA ainda é pouco difundido entre os docentes, principalmente entre os da Educação Infantil, o que levanta questionamentos sobre o nível de conhecimento, compreensão e possibilidades de utilização dessa abordagem nesse contexto escolar. Diante dessas considerações, este estudo passou a orientar-se pela seguinte questão de pesquisa:

Como os docentes da Educação Infantil compreendem o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

A relevância desta investigação justifica-se pela necessidade de compreender como os professores percebem a inclusão de crianças com TEA e quais conhecimentos possuem acerca de abordagens pedagógicas inclusivas, considerando que tais percepções influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Além disso, o estudo busca contribuir para o fortalecimento da formação docente, especialmente no que se refere à construção de estratégias que favoreçam a participação de todas as crianças nos processos educativos.

Para melhor situar a intenção de pesquisa, temos como hipótese principal a assertiva de que os docentes apresentam conhecimentos limitados sobre o DUA, o que

pode influenciar a organização de práticas pedagógicas inclusivas e promover maior participação e engajamento das crianças com TEA na Educação Infantil. Nessa perspectiva, entendemos que a diversificação dos recursos visuais, concretos, tecnológicos e sensoriais amplia a compreensão e, conseqüentemente, a permanência da criança na escola, construindo melhores resultados em suas aprendizagens.

1.2 Dos objetivos

Com vistas a responder esta problemática, definimos como objetivo geral analisar as percepções dos docentes da Educação Infantil sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Como objetivos específicos a pesquisa traz: analisar a trajetória da Educação Especial e Inclusiva; discutir as implicações do TEA na Educação Infantil; examinar as potencialidades do DUA como abordagem pedagógica inclusiva; identificar as contribuições da formação docente para a inclusão; e relacionar as percepções docentes às possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Com vistas a atender ao problema e aos objetivos da pesquisa, realizamos a pesquisa bibliográfica fortalecida pelos seguintes autores: CAST (2018), Meyer, Rose e Gordon (2002), Heredero, S. H.; Prais, J. L. S.; Vitalino, C. R. (2022), Prais e Rosa (2016), Zerbato e Mendes(2018), Chiotte (2023), Cunha (2022), Meneghetti (2005), Januzzi (2004), Mazzotta (2005) e Gil (2025), os quais discorrem acerca da temática sobre Educação Especial e Inclusiva, TEA, Formação Continuada, DUA, Práticas Pedagógicas Inclusivas, bem como sobre a pesquisa de campo.

Além de estar alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a diversidade e a inclusão, este estudo visa responder a uma demanda prática do sistema educacional brasileiro, oferecendo soluções inovadoras para desafios históricos da inclusão escolar, por meio de uma formação contínua com potencial para gerar impacto social positivo na garantia dos direitos educacionais das crianças com TEA.

Nesse sentido, propomos o desenvolvimento de um modelo de recurso educacional em formato de Lapbook digital interativo voltado para a realidade da Educação Infantil estruturado a partir dos princípios do DUA.

Este Lapbook reúne, além da fundamentação teórica, recursos interativos que

oferecem acesso a links, vídeos, textos e materiais complementares, apontando caminhos práticos para que os professores planejem e desenvolvam experiências de aprendizagem inclusivas na Educação Infantil.

O formato digital permite que sejam disponibilizados textos em formato editável, como planejamentos e propostas de experiências pedagógicas baseadas nos princípios do DUA, que podem ser adaptados pelos docentes em sua prática cotidiana, garantindo maior acessibilidade e contribuindo para a democratização do conhecimento pela possibilidade de alcance a outros profissionais interessados no tema.

Como forma de verificar sua efetividade o Lapbook foi validado com as professoras da instituição onde se deu a pesquisa, permitindo ajustes baseados na sua experiência e feedback. Os resultados da validação indicam que o Lap Book apresenta potencial formativo e pode se constituir como recurso de apoio à formação docente voltada à inclusão na Educação Infantil.

1.3 Do método

Para a realização deste trabalho, adotamos a pesquisa de caráter exploratório, cujo objetivo foi proporcionar familiaridade com o problema em estudo, especialmente no que se refere à articulação entre as seguintes categorias: formação contínua, inclusão, Desenho Universal para Aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista.

Esse tipo de pesquisa permite esclarecer conceitos, levantar hipóteses e desenvolver novas abordagens sobre o tema. Seu planejamento é flexível, o que possibilita a consideração de diversos aspectos do fenômeno analisado, contribuindo para o aprofundamento da compreensão do objeto investigado (GIL, 2019).

A abordagem escolhida é a qualitativa, por ser mais adequada ao contexto educacional. Essa abordagem busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, experiências e relações. Diferente da pesquisa quantitativa, que foca em dados numéricos, a qualitativa prioriza a interpretação dos fenômenos, partindo da observação detalhada da realidade e da escuta atenta dos envolvidos no processo (LÖSCH; RAMBO; FERREIRA, 2023).

Nesse sentido, a combinação entre a natureza exploratória e a abordagem qualitativa permite investigar de forma mais ampla e profunda as questões relacionadas ao objeto da pesquisa. Tal escolha metodológica favorece a construção de análises que considerem a complexidade dos contextos educacionais e das interações humanas,

promovendo uma investigação mais sensível, crítica e significativa.

1.4 Dos participantes e Locus da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 10 professoras efetivas que atuam na instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, nos turnos matutino e vespertino. Entre as 10 professoras, 7 atuam como titulares e 3 como professoras de Hora/Atividade, cumprindo 1/3 da carga horária das titulares em cada turma. No quadro de professoras da instituição, 2 possuem carga horária de 40 horas semanais e as demais, possuem carga horária de 24 horas.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, com foco nas docentes que atuam em turmas regulares compostas por crianças com TEA. As 10 (dez) docentes que participaram desta pesquisa foram identificadas pela sigla P, que significa *professora* seguidos pelo respectivo número sequencial baseado na organização por ordem de realização de cada entrevista.

A inclusão de múltiplos agentes escolares busca compreender de forma mais ampla os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e as estratégias adotadas para promover a inclusão. Ao considerar a diversidade de vozes envolvidas no processo formativo e pedagógico, a pesquisa pretendeu aprofundar a discussão sobre a formação docente e o desenvolvimento de práticas efetivas voltadas à educação inclusiva.

O cenário da pesquisa foi uma Instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Municipal, localizada no Bairro Turu, na zona urbana da cidade de São Luís-MA. A referida instituição possui 110 crianças matriculadas nos turnos Matutino e Vespertino. No turno matutino funcionam 5 turmas, entre elas: uma turma de creche de 2 anos e uma de 3 anos, duas turmas de Infantil I de 4 anos e duas turmas de Infantil II de 5 anos. No contraturno, funcionam: uma turma de creche de 2 anos, uma turma de creche de 3 anos, uma turma de Infantil I de 4 anos e uma turma de Infantil II de 5 anos.

As turmas são distribuídas de acordo com a faixa etária, respeitando a organização da Educação Infantil prevista na legislação educacional vigente, apresentadas no Quadro 1 a seguir. Ressaltamos que a matrícula em cada etapa está condicionado ao corte etário estabelecido pela LDB 9394/96, regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 6/2010.

Quadro 1- Quadro de matrículas da instituição/2025

Turma	Quant. crianças matriculadas	Quantidade PCD (TEA)	Turno
Creche 2	08	-	Mat.
Creche 3A	15	-	
Infantil I	17	01	
Infantil 2 A	11	01	
Infantil 2 B	10	02	
Creche 2	08	-	Vesp.
Creche 3A	15	01	
Infantil 1	16	-	
Infantil 2	17	03	
Total	110	08	

Fonte: escola/ 2025

A estrutura física da instituição é ampla em área externa (figura 1) com espaços de grama na frente das turmas, canteiros floridos e pés de coqueiro. Contrastando com verde natural temos um playground em plástico multicolorido com brinquedos em excesso, alguns não condizem com a faixa etária das crianças, causando preocupações aos docentes.

Figura 1- Área externa e playground.



Fonte: autora/ 2025

Audiodescrição: A imagem mostra um pátio externo de escola com brinquedos coloridos de parque infantil dispostos sobre gramado. Em primeiro plano, à esquerda, há duas traves de futebol de plástico verde com rede. Ao centro e à direita, estão diversos brinquedos de plástico em cores vivas (azul, amarelo, vermelho, roxo e verde), incluindo escorregadores, casinhas, túneis e cavalinhos. Entre eles, destaca-se uma estrutura maior com torres, escorregadores e uma decoração em formato de palmeira amarela no topo. Ao fundo, aparecem dois prédios de paredes brancas, janelas escuras e telhas de cerâmicas. Árvores altas, incluindo coqueiros, compõem a paisagem atrás dos prédios. O céu está azul e limpo. No canto direito, aparece a parte de um carro preto é visível próximo ao gramado.

Por outro lado, a presença desses brinquedos desafiadores faz com as crianças tenham mais equilíbrio e agilidade corporal, evitando acidentes. Os espaços abertos são compartilhados com todas as crianças, especialmente as com TEA, que participam de todos os momentos de brincadeiras interagindo a sua maneiras com seus pares. As

crianças se alimentam no refeitório com autonomia para pegar seus alimentos e descartar pratos e copos sujos sem auxílio dos adultos.

A instituição possui ainda biblioteca, sala de professores, secretaria e uma quadra coberta que está desativada. Quase todas as salas de referência possuem banheiros e todas são climatizadas. Na frente das salas temos varandas com mais brinquedos e estantes com materiais de largo alcance como: peças de madeira, rolos de papelão, cilindros, cones, pedras, materiais coletados no quintal como folhas secas, cocos e sementes. Em todos esses espaços as crianças transitam livremente, mas sob o olhar atento de toda equipe pedagógica.

A escolha dessa unidade educacional ocorreu de forma intencional, considerando que se trata do local de atuação profissional da pesquisadora, o que facilita o acesso ao campo e a observação dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Outro critério relevante para a seleção foi o número reduzido de alunos atendidos pela instituição, aspecto que possibilita a análise aprofundada e qualitativa das práticas pedagógicas desenvolvidas. Esse fator favorece a realização de investigação detalhada, permitindo olhar atento sobre as interações, estratégias docentes e dinâmicas de ensino e aprendizagem presentes no ambiente escolar.

1.5 Estrutura das Seções

Na organização deste estudo que ainda está em construção, optamos por estruturá-lo em sete seções. Na introdução, apresentamos a trajetória desta pesquisadora no campo da educação, destacando o interesse e a motivação em investigar o objeto de pesquisa. Além de evidenciar a relevância da temática para o campo educacional, são ressaltadas nessa seção, as considerações sobre os estudos acadêmicos realizados, bem como a fundamentação teórica, o uso dos dispositivos legais que sustentam a proposta investigativa e o recurso educacional.

Ainda na primeira seção expomos o percurso metodológico da pesquisa fundamentado na abordagem qualitativa de natureza exploratória. Em sua constituição, explicitamos a os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a investigação e a trajetória a ser percorrida durante a realização da pesquisa, o contexto empírico, os participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como seu processamento e análise de forma ética e transparente para garantir a confiabilidade dos resultados do estudo.

Na segunda seção, intitulada “Educação Especial e Inclusiva: revisitando a história”, são argumentados os principais marcos históricos da Educação Especial no Brasil, destacando os avanços significativos que possibilitaram a superação do modelo assistencialista e médico, dando lugar a um modelo social fundamentado na perspectiva da inclusão que traz em seu bojo os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade humana.

Na terceira seção, abordamos o “Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil”, suas características principais e as implicações no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, destacando as especificidades do espectro e os impactos em seu processo comunicativo, interativo e cognitivo. Além dos desafios enfrentados pela escola e pela família em seu processo de escolarização, são apontadas, nesta seção, algumas estratégias baseadas em práticas pedagógicas inclusivas baseadas no DUA que podem ser adaptadas pelos/as professores/as da Educação Infantil.

A quarta seção apresenta os fundamentos teóricos e as possibilidades pedagógicas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), ressaltando sua pertinência como uma abordagem que pode ser utilizada na Educação Infantil inclusiva. A seção discute os princípios que norteiam o DUA e suas diferentes aplicações no cotidiano escolar de maneira que possam atender a diversidade de perfis de aprendizagem, flexibilizando o planejamento pedagógico desde o início, destacando as contribuições dos recursos tecnológicos e pedagógicos alinhados ao DUA na inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.

Na sequência, temos a quinta seção, que trata das políticas públicas e diretrizes para a formação docente na perspectiva inclusiva, além dos desafios e necessidades formativas para o atendimento de crianças com TEA, evidenciando o papel do Professor como Mediador da Inclusão na Educação Infantil.

A sexta seção é dedicada à análise dos dados empíricos produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil da UEB Maria José Serrão, tendo como foco suas percepções sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Inicialmente, realizamos a contextualização das entrevistas e das participantes da pesquisa. Em seguida analisamos as compreensões das professoras acerca do processo de inclusão e dos desafios vivenciados no cotidiano escolar, bem como as estratégias e os recursos pedagógicos que utilizam em suas práticas.

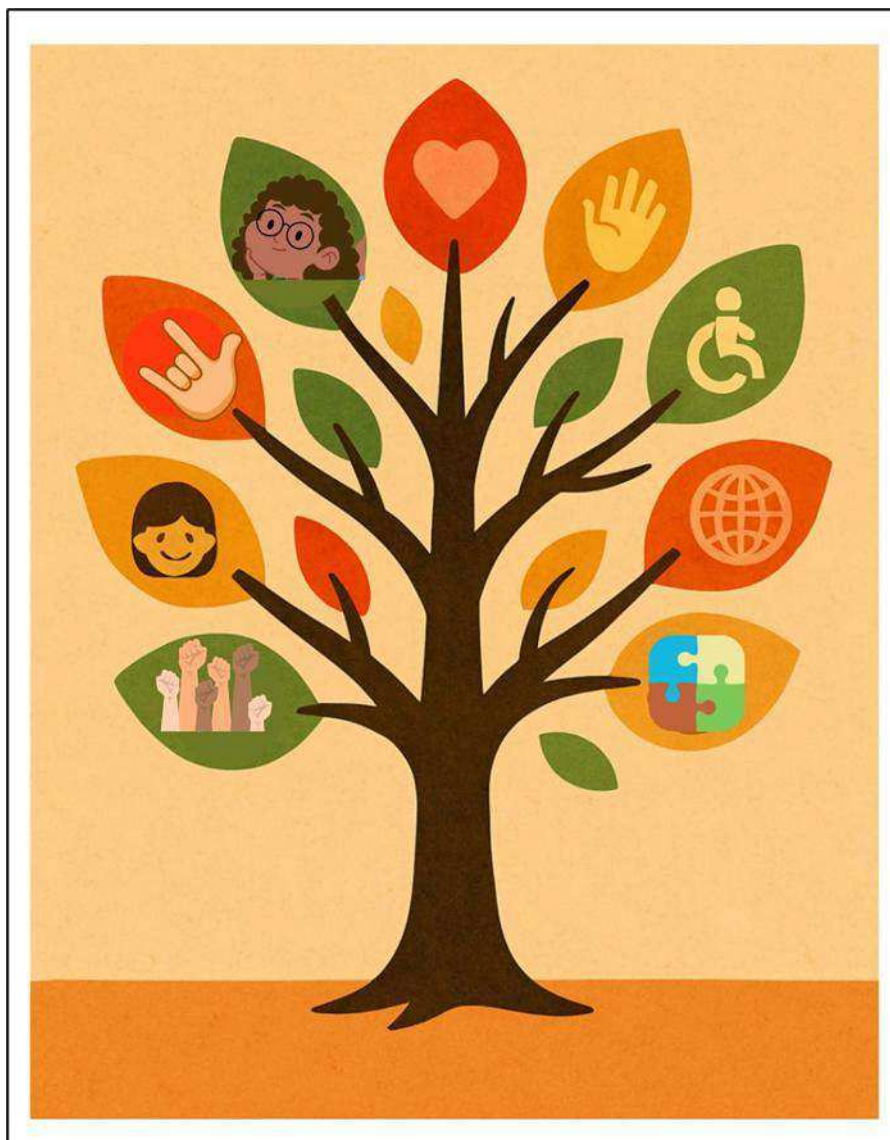
Ainda nessa seção, examinamos as percepções docentes sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando tanto as professoras que possuem

algum contato prévio com essa abordagem quanto aquelas que não dispõem de informações sobre o tema. A análise dos dados é organizada em categorias, construídas a partir do material empírico, culminando em uma síntese analítica das categorias emergentes, que permite articular as percepções, práticas e necessidades formativas evidenciadas nas entrevistas.

Na sétima seção apresentamos o produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa. Nessa seção, descrevemos o contexto de elaboração do produto, seus objetivos e fundamentação pedagógica, bem como sua estrutura, organização e recursos. Também apresentamos o processo de validação realizado junto ao corpo docente da escola e a análise de sua aplicabilidade, destacando-se o potencial formativo do material e suas contribuições para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, encerramos o trabalho com as considerações finais, nas quais retomamos os principais resultados da pesquisa, suas contribuições para o campo da Educação Infantil Inclusiva e as implicações do produto educacional desenvolvido, seguidas da apresentação das referências bibliográficas que fundamentaram o estudo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: revisitando a história



Fonte: criação da autora com uso de Inteligência Artificial no Canva/2025

Áudio descrição: Árvore da inclusão- No centro, há uma árvore estilizada com tronco e galhos em marrom escuro. Os galhos se espalham e são preenchidos por folhas coloridas em tons de vermelho, laranja, verde e amarelo, cada uma com um símbolo que representa aspectos da inclusão e diversidade. O fundo da imagem é amarelo claro, com uma faixa alaranjada representando a linha do solo.

- ✚ Uma folha vermelha com um coração, representando empatia.
- ✚ Uma folha laranja com uma mão aberta, simbolizando acolhimento.
- ✚ Uma folha verde com o símbolo de cadeira de rodas, indicando acessibilidade física.
- ✚ Uma folha vermelha com um globo, representando diversidade cultural.
- ✚ Uma folha amarela com quebra-cabeça multicolorido, representa a neurodiversidade, especialmente o espectro autista.
- ✚ Uma folha vermelha com o gesto “eu te amo” em Libras/ASL.
- ✚ Uma folha verde com o rosto de uma menina com óculos, representa a inclusão de crianças com deficiência intelectual ou visual
- ✚ Uma folha verde com punhos fechados, representa justiça social, resistência e equidade.
- ✚ Folha amarela com menina sorrindo, representa a valorização da infância e da identidade.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: revisitando a história

Compreender os desafios que envolvem o processo de escolarização de estudantes com deficiência nos remete a olhar atentamente o percurso histórico da Educação Especial, revisitando sua trajetória e todas as transformações que ocorreram ao longo do tempo, no que diz respeito às concepções de diferença, deficiência e inclusão.

Em nosso país, a trajetória da Educação Especial percorreu um longo caminho até o reconhecimento de que a educação é um direito de todos, superando a perspectiva assistencialista e segregadora, num processo reivindicativo permeado por embates, avanços legais e conquistas sociais.

Assim, antes de adentrar nas discussões sobre as práticas inclusivas atuais e a formação docente, devemos compreender o contexto histórico que originou e sustentou a Educação Especial no Brasil.

2.1 A trajetória histórica da Educação Especial no Brasil

O atendimento educacional às pessoas com deficiência teve suas origens nas sociedades organizadas após o século XVIII, pois até então o que havia de conhecimento sobre esses sujeitos sofria forte influência do misticismo e da religião. Por isso era comum o estranhamento, o preconceito, a segregação e a discriminação em todos os âmbitos da sociedade.

Por serem consideradas diferentes e incapazes, essas pessoas ficavam à margem da sociedade e eram vistas, muitas vezes, como um “fardo” a ser “carregado” por seus familiares, criando um estigma que as acompanhava por toda vida. Sobre o estigma, Rodrigues e Maranhe (2010) discorrem que este veio sendo construído desde a Idade Primitiva à Idade Antiga, quando crianças que nasciam com alguma deformidade ou deficiência eram rejeitadas e abandonadas em ambientes perigosos, nos campos, em praças ou no alto dos rochedos como em Esparta e Atenas, na Grécia Antiga, correndo risco de morte.

Essas práticas arcaicas revelam que “a sobrevivência dos corpos deficientes ao longo da história da humanidade, em todas as épocas, tem sido uma grande epopeia muitas vezes ignorada pela sociedade, ou por falta de conhecimento adequado ou falta de desejo dela mesma em construir um conhecimento sobre esta questão” (GAIO; MNEGHETTI, 2005, p. 12).

Nesse sentido, Mazzota (2005), observa que a formação de um consenso social fundamentado em uma visão pessimista de que a condição da pessoa incapacitada, deficiente ou inválida seria algo imutável, fez com que a sociedade, por muito tempo, se omitisse de realizar qualquer iniciativa em prol dessa população, visando atender suas necessidades individuais. Sobre a expansão do atendimento educacional às pessoas com deficiência, o autor supracitado afirma:

“foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil”. (MAZZOTA, 2005, P. 17).

Como vimos, a expansão das medidas educacionais do continente europeu para o Brasil foi tardia, com poucos avanços e atendimento restrito, ou seja, o país não acompanhou as ações que estavam sendo implementadas nos outros países, revelando a negligência no aspecto educacional.

Entre os séculos XVIII e XIX podemos identificar a fase da institucionalização em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista, que tinha como pressuposto a ideia de a deficiência mental ser hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001 apud MIRANDA, 2003, p. 3).

Diante dos fatos, ressaltamos que no início no século XIX, o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiências no Brasil era vinculado, primeiramente, à filantropia e ao assistencialismo com o propósito de reabilitação médica e normalização do comportamento desses indivíduos.

Ao analisarmos esse contexto, percebemos que a carência de políticas educacionais reforçou o olhar para a deficiência como um atributo individual que precisava de correção, moldando uma tradição de segregação que influenciou por muito tempo o desenvolvimento da educação especial.

Resgatando a história da educação especial no Brasil, reiteramos que o marco do atendimento escolar especializado se deu com fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Figura 2) por uma iniciativa do imperador D. Pedro II em 12 de setembro de 1854 no Rio de Janeiro. Esse instituto, mais tarde, já no período republicano, passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC).

Figura 2- Instituto Benjamin Constant



Fonte: acervo Google/ 2025

Audiodescrição: Foto em preto e branco da fachada do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. O prédio é histórico, com dois andares, janelas altas e uma escadaria central que leva à entrada principal. Em frente, há um jardim simétrico com arbustos e um chafariz no centro.

Em 1857, o então imperador, fundou, na mesma cidade, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Figura 3) que destinava-se inicialmente ao ensino de literatura e cursos profissionalizantes para meninos “surdos-mudos” (7 a 14 anos).

Figura 3- Imperial Instituto dos Surdos-Mudos



Fonte: acervo Google/ 2025

Audiodescrição: Foto em preto e branco de um edifício histórico imponente, com três andares e fachada ornamentada em estilo clássico. As janelas são altas, muitas delas em arco, e há varandas com grades no segundo piso. No centro, destaca-se uma grande cúpula sobre o telhado. Na frente do prédio, há escadarias de acesso e pequenos jardins com arbustos alinhados. Ao fundo, vê-se a paisagem de morros cobertos por vegetação.

Nesses dois institutos foram instaladas, posteriormente, oficinas para aprendizagem de ofícios para meninos e meninas com atividades diferenciadas para os

dois sexos. Destacamos que esses institutos tinham grande prestígio por estarem ligados ao governo e por conta disso, recebiam consideráveis recursos financeiros (MAZOTTA, 2005).

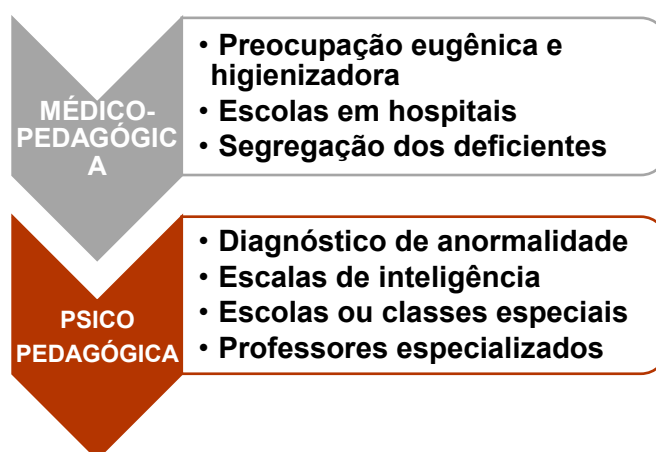
Além desses, ainda há registros de criação de outras instituições destinadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiência. Podemos destacar que essas instituições sofreram forte influência dos modelos de atendimento em voga na Europa e Estados Unidos que priorizava o enfoque médico-pedagógico e a portanto, a exclusão do sistema regular.

De acordo com Mazzotta (2005), na primeira metade do século XX, precisamente até a década de 50, o Brasil já possuía quarenta escolas que prestavam atendimento especializado para deficientes mentais, além de outras em número bem menor que atendiam alunos com outras deficiências.

Em se tratando da implantação desses dois importantes institutos, Gaio e Meneghetti (2005, p. 21), afirmam que “pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral no que se refere à Educação Especial.

Nesse período, o atendimento voltado para essas pessoas estava vinculado às vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica (Januzzi, 1992). As duas vertentes refletiam uma abordagem e medidas fortemente segregadoras, como vemos na Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Vertentes do atendimento voltado às pessoas com deficiência



Fonte: Figura criada pela autora/ 2025

Audiodescrição: A imagem mostra duas setas grandes apontando para baixo, em cores cinza e vermelho. Cada seta traz um título em destaque e, ao lado, há uma caixa branca que lista as características correspondentes a cada título

O período de 1957 a 1993 é considerado por Mazzotta, como o período oficial das iniciativas públicas de abrangência nacional com a criação de Campanhas voltadas ao atendimento educacional dos *excepcionais*. Convém destacarmos que a partir das décadas de 1960 e 1970, o Brasil deu os primeiros passos no desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a criação da Educação Especial como uma nova modalidade de ensino, extinguindo as Campanhas e criando no Ministério de Educação e Cultura, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, transformado posteriormente na Secretaria de Educação Especial – SESP extinta e reestruturada para o Ministério de Educação em março de 1990.

Não podemos esquecer que nessa senda, as políticas públicas brasileiras baseavam-se na lógica integracionista, ou seja, o estudante precisava se adaptar ao sistema escolar. Apesar de, na LDB 4.024/61 haver uma menção superficial à Educação Especial, somente a Constituição Federal de 1988, reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, no Artigo 208, inciso III, sinalizando a ruptura do modelo segregacionista, reconhecendo a especificidade da educação especial e antecipando as bases que fundamentariam o paradigma da inclusão no Brasil.

Outro aspecto relevante sobre a trajetória da Educação Especial no Brasil, contextualizada em grande parte do século XX, requer um olhar crítico e reflexivo sobre a contundente atuação de instituições privadas de caráter assistencialista, que atendiam pessoas com deficiência, sem desmerecer seu relevante papel devido à precariedade do atendimento público. “Pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira (KASSAR, 2011, p. 4).

Por outro lado, essas instituições contribuíram ao reforçar a lógica segregacionista e distante da perspectiva da educação para todos, pois a própria LDB de 1961 torna legítima sua atuação ao garantir o apoio financeiro do Estado. Nesse sentido, surgiram instituições filantrópicas como APAE, Helena Antipoff e Instituto Pestalozzi que assumiram um papel de destaque na Educação Especial no Brasil e devido a gratuidade na maioria dos serviços prestados, eram confundidas pelo público como instituições públicas.

Durante a década de 1970, houve um aumento considerável do número de classes especiais nas escolas da rede pública, nas quais o currículo adaptado era regulamentado

pelo artigo 9º da Lei Federal nº 5.692, de 1971: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.”

Em 1988, a nova Constituição Federal estabelece ao Estado, assumir o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência preferencialmente no ensino regular. Em Januzzi 2004, p.198-199, podemos compreender o reconhecimento da especificidade da Educação Especial presente nessa Constituição pois segundo ele, “apresenta artigos protecionistas em relação às minorias, índios, etnias várias [...], mas só a educação especial tem secretaria específica vinculada diretamente ao MEC [...].

O autor destaca ainda que a especificidade da educação especial também se faz presente na lei 9.424/96, sendo reconhecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que “prevê recurso diferenciado para estabelecimentos de ensino especial (artigo 2º, parágrafo 2º, item III)” (JANUZZI 2004, p. 199).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 (Lei de nº 9.394) em seus artigos, 58, 59 e 60, representou um marco importante para a Educação Especial, tratando-a como uma modalidade de ensino em todos os níveis, reafirmando às pessoas com deficiência, o direito à educação e recomendando o atendimento especializado desses alunos preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 assegura aos estudantes com deficiências:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1994).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, implantou em 2003, o programa de Educação Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à diversidade, prestando suporte aos estados e municípios brasileiros, visando

tornar nosso sistema educacional mais inclusivo, objetivando a formação continuada de gestores e educadores com vistas a assegurar o direito dos estudantes com necessidades educacionais a serem matriculados e permanecerem nas escolas de ensino regular do país. (BRASIL, 2008).

No entanto, o avanço mais significativo da Educação Especial aconteceu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. O diferencial dessa política foi o compromisso com a inclusão escolar como um direito universal, embasada na proposição de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, devem frequentar a escola comum com possibilidades de aprendizagens efetivas.

Assim, o governo brasileiro criou vários programas objetivando a materialização dessa política pública de acordo com os eixos: formação continuada dos profissionais da educação, apoio especializado aos alunos e acessibilidade nas escolas (Quadro 2).

Quadro 2 – Programas governamentais de Educação Inclusiva no Brasil

EIXO	PROGRAMA	OBJETIVO/DESCRIÇÃO
Formação continuada dos profissionais da educação	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL 2005)	Alcançar todas as regiões do país, sabendo que haverá limitações e dificuldades próprias de um sistema educacional amplo como o nosso.
Apoio especializado aos alunos com deficiência inseridos no ensino comum	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Garantir apoio pedagógico complementar aos estudantes com deficiência matriculados no ensino comum, respeitando suas especificidades.
	Programa Sala de Recursos Multifuncionais	Disponibilizar espaços nas escolas regulares para implantação da Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola em que o aluno está matriculado para que possa frequentar no contraturno.
Provimento de acessibilidade nas escolas	Programa Escola Acessível	Promover acessibilidade arquitetônica, mobiliário adequado, comunicação e informação acessível nas escolas.
	Programa Transporte Escolar Acessível	Garantir transporte adaptado e acessível aos estudantes com deficiência.

Fonte: CORREIA e BATISTA, 2018, p. 10. (Org. pela autora)

Nesse sentido, o Brasil fortaleceu ainda mais essa política pública, ao adotar em 2009 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) com o status de emenda constitucional. Com isso, o Estado é obrigado a fomentar políticas

educacionais inclusivas, exigindo mudanças no panorama educacional. Apesar dos avanços no âmbito das leis e direitos garantidos às pessoas com deficiência, em 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, instituindo uma nova Política Nacional de Educação Especial, que reabriu o debate sobre a possibilidade de retomada de escolas e classes especiais.

Acreditamos que essa possibilidade de retrocesso se configura como mais um desafio que a Educação Especial no Brasil tem enfrentado, pois apesar dos avanços no campo normativo, vemos o oposto no plano da implementação prática, especialmente nas escolas públicas da Educação Infantil, onde muitas vezes a inclusão de crianças com TEA e outras deficiências ocorre de forma precária e sem qualquer apoio pedagógico que possa garantir a sua efetivação.

2.2 Da exclusão à inclusão: mudanças de concepção

A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por influências de outros países, por contradições e ambiguidades, mas também por mudanças sociais que fomentaram as diretrizes da educação especial na perspectiva da inclusão, cuja concepção relaciona-se à diversidade encontrada em todos os âmbitos da sociedade:

Nas diretrizes internacionais, a inclusão é um conceito otimista que ganha sentido quando relacionado à diversidade humana (ONU, 2015; UNESCO, 2002; 2009). Nesta lógica, uma sociedade somente torna-se inclusiva quando é tolerante e valoriza a diversidade humana, sendo, com isso, a inclusão e o respeito à diversidade, propósitos interdependentes das nações e, em particular, das instituições escolares. (LOPES, 2022, p3).

O discurso sobre a inclusão teve início em nosso país na década de 1980, mas apenas nos anos 90, foi amplamente debatido nos espaços educacionais a partir da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que destacou internacionalmente o conceito de diversidade, reconhecendo a pluralidade de diferenças humanas: físicas, culturais, linguísticas e socioeconômicas, e defendendo o direito universal à educação.

A Declaração de Salamanca consolidou políticas globais de inclusão ao enfatizar o direito à educação para estudantes com diferentes necessidades educacionais, abrangendo deficiências, superdotação, minorias linguísticas e culturais, populações nômades, crianças em situação de rua, entre outros grupos marginalizados (LOPES, 2022, P. 3). A autora contrapõe que apesar de sua importância histórica, a política de inclusão tende a realizar uma abordagem classificatória que muitas vezes não consegue romper com estruturas que perpetuam desigualdades.

Essa crítica coaduna com a nossa pesquisa que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e planejadas para atender a diversidade desde a origem e que valorizem as singularidades dos estudantes sem reduzi-los a rótulos ou diagnósticos.

As legislações brasileiras voltadas para a Educação Especial, mencionadas anteriormente, não conseguiram efetivar a inclusão, uma vez que o contexto político e social da época não favorecia mudanças significativas. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a perspectiva da inclusão começou a se delinear.

A Educação Especial recebeu maior destaque na LDB nº 9.394/96 do que nas leis anteriores. Não só em razão dos impactos das ideias que surgiram pelo mundo – como na Conferência de Salamanca, Espanha, em 1944 – mas também em razão de movimentos que despontavam no Brasil, em decorrência das expressões da democracia e dos direitos do cidadão. Portanto, a Educação Especial foi vista e definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, com o intuito de uma educação escolar que permeasse todas as etapas e níveis de ensino. Um recurso que beneficiaria todos os educandos na diversidade que é uma sala de aula. Nisso, a educação especial tomou partido com uma concepção de reeducação comportamental. Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca traz uma interessante concepção de Educação Especial, utilizando o termo “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Com o princípio de que todos devem ser acolhidos, educados e respeitados em sua diferença.
(CUNHA, 2015, p. 95)

Retrocedendo o caminho percorrido da exclusão à inclusão no Brasil, constatamos a prevalência do modelo clínico, que se propunha a diagnosticar e tratar a deficiência individualmente. Em seguida esse modelo deu lugar a outro que, focado na questão psicopedagógica, reconhecia o papel da mediação escolar, mas atribuía ao estudante o caráter de “portador” de limitações e dava ênfase ao déficit de aprendizagem.

Esses modelos refletem processos históricos e mudanças sociais nas concepções sobre deficiência. A evolução dessas concepções permitiu o surgimento de paradigmas educacionais que traduzem, em diferentes épocas, a forma como a sociedade entende e lida com as diferenças.

Assim, em um primeiro momento, todas as pessoas que apresentavam alguma diferença eram excluídas, sem acesso ou direito à participação. Em seguida, consolidou-se o paradigma da segregação, que permitia a escolarização de pessoas com deficiência, mas em espaços separados do ensino comum. O paradigma da integração, por sua vez, autorizava a presença desses estudantes na escola regular, desde que se adaptassem às normas e aos métodos.

Para compreendermos melhor algumas mudanças, recorreremos a Beyer (1998), que define, a partir de seus estudos sobre a trajetória da educação especial, a existência

de cinco paradigmas (Quadro 3) que podem explicar a maneira como as sociedades compreenderam/compreendem a deficiência. Em sua visão, esses paradigmas permitem enxergar como a escola e a sociedade escolhem lidar com a diversidade, os quais são:

Quadro 3 – Paradigmas da Deficiência

PARADIGMA	CARACTERÍSTICA	COMO COMPREENDE A DEFICIÊNCIA
1- Clínico-médico	Centrado no indivíduo e em suas limitações.	A deficiência é vista como um atributo pessoal e como uma condição a ser “corrigida”.
2- Sistêmico	Mantém o foco nas diferenças entre instituições e contextos escolares.	A deficiência é compreendida em função das estruturas institucionais (ensino regular x especializado).
3- Sociointeracionista	Valoriza a mediação social no processo educacional.	A deficiência é compreendida no contexto das interações sociais.
4- Crítico-materialista	Crítica às condições econômicas e sociais que marginalizam a pessoa com deficiência.	A deficiência é resultado de fatores sociais e econômicos, não apenas individuais
5- Inclusão	Prioridade no atendimento de todos os estudantes na escola regular.	Valoriza a diversidade, reconhecendo que existem diferentes necessidades educacionais especiais.

Fonte: BEYER, 1998 (organizado pela autora).

O paradigma da inclusão rompe com essa lógica, pois enquanto a integração pressupõe que a criança deve se adaptar à escola, a inclusão exige que a escola se transforme para acolher a todos, reconhecendo e respondendo à diversidade como princípio estruturante do processo educativo (Mantoan, 2003). A inclusão, portanto, rompe com a lógica seletiva e normativa que ainda persiste em muitas práticas escolares.

Explicitando melhor o paradigma da inclusão, como o modelo social da deficiência, tiramos o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo ambiente físico e pela sociedade tornando a inclusão uma responsabilidade de todos. Em defesa ao modelo social, Piccolo e Mendes asseveram:

a defesa do modelo social não pode se corporificar pela recusa da prática médica e de seu saber, muito pelo contrário, pois consiste justamente em valorizar tais atos como fundamentais à melhoria da vida das pessoas.

Contudo, para além da esfera da reabilitação existe a necessária e urgente luta pela transformação da sociedade para que a mesma incorpore as mais distintas diferenças. (PICCOLO e MENDES, 2022, p. 14).

Os princípios da educação inclusiva envolvem equidade, acessibilidade, participação plena e valorização da diversidade como condição para aprender. Trata-se de reconhecer a educação como direito universal, o que implica oferecer apoio individualizado quando necessário, sem que isso represente segregação. A diversidade é, aqui, entendida como um valor pedagógico, não como um obstáculo.

Para que possamos compreender de fato o caráter transformador da Educação Inclusiva, é importante destacarmos sua definição central, que evidencia o compromisso com a participação plena e o reconhecimento das singularidades de cada aluno:

A Educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos, inclusive aqueles com deficiência. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (CAPELLINI e RODRIGUES, 2010, p. 46).

A educação inclusiva não quer instituir apenas a garantia de direitos para pessoas com deficiência, mas configurar-se como um princípio fundamental que deve contemplar todos os estudantes. Esse princípio parte do reconhecimento e valorização das diferenças individuais, sendo essencial para a criação de um ambiente educacional que assegure o acesso equitativo ao aprendizado, independentemente das habilidades ou particularidades de cada aluno.

Entretanto, os desafios para a efetivação da inclusão são significativos por conta de barreiras que persistem no sistema educacional e dificultam a plena participação das pessoas com deficiência em diferentes áreas da vida em sociedade. No espaço escolar é muito comum o preconceito e a baixa expectativa de aprendizagem em relação às crianças com deficiência.

Essa visão reflete barreiras atitudinais que se disseminam a partir de ideias preconcebidas e estereotipadas sobre a deficiência. Mantoan (2006), afirma que todos os alunos precisam ser respeitados em suas especificidades: sua maneira de aprender, tempo, interesse, tendo reais oportunidades para poder aprofundar e ampliar seus conhecimentos em qualquer nível escolar.

Corroboramos que para que se possa garantir os direitos das pessoas com deficiência é preciso reconhecer que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e

ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros. (BRASIL, 2009).

Autores como Reis e Coutinho (2025), apontam os desafios da Educação Inclusiva traduzidos em barreiras categorizadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Barreiras à Inclusão: desafios e estratégias

CATEGORIA	DESAFIOS IDENTIFICADOS	ESTRATÉGIAS SUGERIDAS
FORMAÇÃO DOCENTE	Insuficiência de disciplinas sobre inclusão na formação inicial. - Acesso limitado à formação continuada.	Ampliação de cursos de formação continuada. - Inclusão de práticas inclusivas nos currículos de licenciatura.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Escassez de materiais adaptados e tecnologias assistivas. - Falta de suporte técnico nas escolas.	Investimento em tecnologias assistivas. - Criação de centros de apoio pedagógico regionalizados.
POLÍTICAS PÚBLICAS	Instabilidade nas diretrizes educacionais. - Falta de articulação intersetorial.	Estabelecimento de políticas públicas consistentes e duradouras. - Incentivo à colaboração entre setores.
CULTURA ESCOLAR	Resistência à inclusão como prática cotidiana. - Visão limitada sobre os direitos dos alunos com deficiência.	Programas de sensibilização para a comunidade escolar. - Promoção de práticas colaborativas entre educadores.

Fonte: REIS e COUTINHO, 2022 (Organizado pela autora)

Sabemos que, na prática, cada barreira à inclusão selecionada no quadro anterior depende do cumprimento das leis e da efetivação das políticas públicas existentes no Brasil, mas que não conseguem resolver os problemas por fatores relacionados ao sistema político, como a falta de fiscalização e a distância entre o que está escrito na lei e como ela reverbera no contexto das escolas públicas, principalmente.

Sobre as barreiras pedagógicas, autores precursores no estudo sobre a inclusão como Mantoan, 2006, já afirmavam que a rigidez curricular e a falta de formação inicial e continuada dos professores refletem o ensino tradicional e suas limitações, com métodos e técnicas inadequados, baseados na transmissão de conhecimentos que persistiam em nossas escolas há quase vinte anos atrás e ainda persistem. São raras as escolas que flexibilizam seus currículos para atender a diversidade.

Destarte, a formação docente é um dos pilares fundamentais para a implementação efetiva da educação inclusiva, mas enfrenta diversos desafios em sua estruturação e aplicação. Mendes e Pereira (2023), corroboram que a falta de preparação inicial para trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais específicas é uma das principais lacunas na formação de professores. Isso ocorre devido à insuficiência de disciplinas que abordem a inclusão durante os cursos de licenciatura e Pedagogia, além da ausência de experiências práticas voltadas para essa realidade.

Na Educação Infantil, os desafios da inclusão tornam-se ainda mais evidentes. Historicamente, crianças com deficiência foram invisibilizadas nessa etapa, seja por permanecerem em casa, seja pela negação de suas necessidades educacionais específicas.

Entretanto, o acesso dessas crianças ao espaço escolar já na primeira infância tem se ampliado significativamente, impulsionado, entre outros fatores, pela expansão do número de vagas nas instituições de Educação Infantil. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também passa a ocorrer de forma cada vez mais precoce, o que demanda dos docentes maior atenção às condições em que esse processo se efetiva.

A entrada de qualquer criança pequena na instituição de Educação Infantil representa uma transição significativa, marcada pela inserção em um ambiente novo, com rotinas, espaços e interações ainda desconhecidos. No caso das crianças com TEA, esse processo pode tornar-se mais desafiador em razão de especificidades relacionadas à comunicação, à interação social e à necessidade de maior previsibilidade nas experiências cotidianas.

Portanto, o acolhimento respeitoso e sensível da equipe pedagógica é que faz toda a diferença nesse processo de adaptação, garantindo que o atendimento promova a indissolubilidade entre o cuidar e o educar. É o que afirma Crespi et al, 2023, sobre como deve ser o atendimento às crianças quando inseridas nas instituições de Educação Infantil:

o atendimento à criança não se restrinja apenas à observância de suas necessidades básicas relacionadas à alimentação e à higiene, mas que esses locais promovam a indissolubilidade entre o cuidar e o educar, através do exercício cotidiano do cuidado e da oferta de estímulos de qualidade, atividades pedagógicas intencionais, ludicidade, vivências culturais, vínculos afetivos estáveis e oportunidades pedagógicas diversificadas que fomentem o desenvolvimento integral dos bebês e crianças (CRESPI et al. 2023, p. 1539).

Segundo dados do Censo Escolar de 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem cerca de 78,1 mil creches em funcionamento no Brasil, representando um crescimento de 36,2% e 16,8%,

respectivamente, na rede pública e privada entre os anos de 2021 e 2024, cenário que consolida valores superiores ao período pré-pandemia, pois no período da pandemia houve uma diminuição de cerca de 6,4% nas matrículas.

Em relação ao crescimento de crianças com TEA na Educação Infantil, não temos dados precisos que possam ser comprovados, mas o crescimento geral de matrículas com TEA entre 2023-2024 na educação básica aumentou 44,4% entre 2023 e 2024, ou seja, o número de alunos com TEA saltou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, segundo dados do INEP (2024).

É importante destacar que a inclusão escolar não se resume ao acesso à matrícula, mas envolve condições concretas de participação e aprendizagem. Apesar desse avanço na quantidade de crianças matriculadas no ensino regular, a inclusão na Educação Infantil requer um olhar mais atento para o acolhimento, as interações significativas, para o brincar e a escuta sensível, respeitando os tempos e modos próprios de cada criança.

Portanto, especial atenção deve ser dada à formação docente específica para atuar com crianças com o Transtorno do Espectro Autista e outras condições que desafiam as práticas tradicionais de cuidado e educação.

Reafirmamos que o professor não pode ser responsabilizado isoladamente pelo sucesso/fracasso da inclusão. O seu compromisso ético e pedagógico deve ser amparado por políticas públicas eficazes, que assegurem formação continuada, apoio especializado e condições adequadas de trabalho.

Diante dos desafios e limitações impostas aos docentes, corroboramos com Souza et al (2014) ao enfatizar que, ao olharmos o foco e as demandas do seu trabalho cotidiano, percebemos a posição fundamental e insubstituível que ocupam na relação de ensino, resultando nas possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, o autor ressalta que “as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência” (SOUZA et al, 2014, p. 14).

Destarte, contextualizamos este estudo em um cenário de práticas pedagógicas desfavoráveis a aprendizagem de todos os estudantes, inserindo-o em um esforço acadêmico que visa contribuir para a produção de conhecimentos sobre práticas inclusivas e formação docente, tendo como princípio o processo de reflexão sobre práticas

já desenvolvidas. Com isso esperamos ampliar o debate para a necessidade de os professores buscarem abordagens pedagógicas que sejam mais equitativas e efetivas para utilizarem em sala de aula.

Assim, precisamos investir em experiências inovadoras e com potencial concreto de transformar práticas pedagógicas em direção à inclusão. Nesse sentido, destacamos o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma proposta capaz de orientar o planejamento de experiências acessíveis desde o início, além de promover a diversificação de estratégias, recursos e formas de expressão, ampliando as possibilidades de atuação dos professores diante da diversidade presente em sala de aula.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

AUDIODESCRIÇÃO: No primeiro plano da imagem, vemos um menino pequeno, de pele morena clara e cabelos cacheados, usando blusa vermelha de manga longa, sentado à mesa, manipulando peças sensoriais coloridas do tipo pop-it. Sobre a mesa há outros brinquedos táteis e esferas coloridas. Ao fundo, três crianças (à esquerda, um menino negro, cabelos cacheados, blusa verde de mangas longas e calça jeans, sentado ao lado de uma menina de pele clara e loira, blusa rosa de mangas curtas. À direita, uma menina de pele morena e clara, cabelos lisos e presos, blusa amarela e calça jeans) sentam-se em um tapete multicolorido, acompanhadas da professora (mulher de pele clara, cabelos castanhos e lisos, blusa azul clara de mangas longas, calça jeans). A sala está organizada com uma estante à esquerda com materiais coloridos, a parede ao fundo organizada com cartazes coloridos e letras do alfabeto.

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil é uma realidade crescente e por diversos fatores tem se tornado um grande desafio para os profissionais da educação que necessitam construir ambientes educacionais mais acolhedores e acessíveis. Nesse sentido, cabe aos professores apropriar-se de conhecimentos sobre as especificidades do TEA, compreendendo suas características a fim de discutir quais seriam as melhores estratégias pedagógicas para favorecer a inclusão e a participação efetiva desses sujeitos no cotidiano escolar.

3.1 Definição e Características do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A definição do autismo como uma condição reconhecida pela ciência percorreu uma longa trajetória permeada por muitas transformações conceituais. Apesar de não termos indícios que comprovem a existência do que hoje denominamos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primórdios das civilizações humanas, podemos encontrar em alguns textos folclóricos e nos contos de fadas de alguns países, personagens de comportamentos peculiares que seriam crianças raptadas por gnomos. Quando essas crianças eram devolvidas ou recuperadas por seus pais, apresentavam mudanças em sua personalidade, demonstrando total falta de afetividade, gritando e ignorando-os (BRITES, 2019).

No final do século XVIII muitos relatos sobre crianças com comportamentos bizarros e anormais já eram observados e descritos por médicos, clínicos e pedagogos que já começavam a perceber esses perfis dentro da população com deficiência mental (BRITES, 2019). No século XX o termo “autismo” passou a ser descrito de modo sistemático no campo da medicina e da psicologia: em 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler, ao descrever pacientes com esquizofrenia, observou que aqueles que tinham as versões clínicas mais severas apresentavam-se tão internalizados em si mesmos que denominou esse quadro mais grave como “autismo” (ou “para dentro de si mesmos”), (BRITES, 2019, p. 29).

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou na revista *The Nervous Child*, o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, no qual descreveu onze casos de crianças com dificuldades de interação social, linguagem e comportamentos repetitivos, definindo pela primeira vez o quadro que denominou de “autismo”,

concluindo que essas crianças vieram ao mundo com uma inabilidade inata para construir relações afetivas.

Em 1944, o também austríaco Hans Asperger divulgou um estudo sobre crianças com perfis semelhantes, mas com habilidades cognitivas preservadas e linguagem desenvolvida, caracterizando o que posteriormente seria reconhecido como Síndrome de Asperger.

Essas primeiras definições consolidaram o autismo como um campo de estudo próprio, distinto da esquizofrenia infantil, e abriram caminho para a compreensão atual do TEA como um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta áreas importantes da vida humana, manifestando-se geralmente na infância. O termo “espectro” indica a ampla variedade de manifestações e níveis de comprometimento que podem apresentar-se, desde casos leves até formas severas (Silva et al., 2025). Portanto, é uma condição de origem biológica que afeta o desenvolvimento neurológico, manifestando-se por dificuldades contínuas na comunicação e interação social, bem como por comportamentos, interesses e atividades marcados pela repetição e restrição.

No início da vida, percebemos sinais como atrasos na fala, falta de contato visual e interesse limitado na socialização. Algumas crianças desenvolvem habilidades iniciais típicas, mas apresentam regresso entre 15 e 24 meses. Em idades mais avançadas, os sinais também incluem atraso na fala, resistência a mudanças e interesses restritos (SILVA et al., 2025, p. 3).

Os estudos apontam que a origem do TEA envolve fatores genéticos e ambientais, embora sua etiologia ainda não seja completamente compreendida. As pesquisas também indicam que diferenças neurológicas e cerebrais influenciam o modo como as crianças com TEA percebem e interagem com o mundo, resultando em desafios variados na socialização e na comunicação (VIANA et al., 2024).

Esse mencionado transtorno, tem sua definição baseada nos critérios diagnósticos da CID-10 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento) que o considera como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, apontando outros distúrbios que apresentam quadros autísticos como:

- **A Síndrome de Asperger** que difere do autismo clássico por não apresentar deficiência mental, atraso na cognição, porém o indivíduo desenvolvem interesses particulares e rigidez de pensamento.
- **O autismo atípico** que apresenta os comprometimentos típicos do autismo, porém não satisfaz os critérios para a classificação de

Transtorno Autista, por se manifestar em idade tardia;

- **Transtorno de Rett** que é proveniente de causas desconhecidas, se manifesta no sexo feminino e ocorre pelo desenvolvimento de múltiplos déficits com severo prejuízo na linguagem aliado a uma grave deficiência mental e psicomotora, além de eventos convulsivos.
- **Transtorno Desintegrativo da Infância** que representa uma regressão no desenvolvimento e comportamento aparentemente normais, com incidência de deficiência mental. Ocorre o empobrecimento e perda das funções de comunicação, acompanhado por desintegração do comportamento. (CUNHA, 2022).

O autor explica ainda, que “na versão atual, a CID 11 une todos esses subtipos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02), observando as diferenças de acordo com prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual, porém a Síndrome de Rett passa a ser LD90.4” (CUNHA, 2022, p. 22).

Como vimos, as principais características do TEA incluem dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comprometimento nas habilidades sociais e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. No entanto, essas manifestações podem variar de uma criança para outra, o que reforça a necessidade de um olhar individualizado para cada caso. (VIANA et al. 2024).

Além do atraso na fala, do uso incomum da linguagem, ou até mesmo ausência dela, as pessoas com autismo apresentam dificuldades em compreender expressões faciais, gestos e outras formas de comunicação não verbal, o que compromete a interação social (Bernier et al., 2022) e a comunicação, fazendo com que tenham dificuldades em expressar seus desejos e necessidades básicas.

Os comportamentos repetitivos e interesses restritos manifestam-se em movimentos estereotipados, como balançar o corpo ou bater as mãos, e na insistência em rotinas rígidas ou na fixação por temas específicos. Essas características proporcionam sensação de segurança para a criança, mas também podem dificultar sua adaptação a ambientes variados (ILTCHENKO e RIBAS, 2022).

A dificuldade nas relações sociais é evidenciada também pela limitação no contato visual, na resposta a interações e na compreensão das normas sociais implícitas podendo gerar isolamento e dificuldades na construção de vínculos afetivos com familiares e colegas (BERNIER et al.2022).

Analisando essas características apresentadas até aqui, observamos que o

comprometimento da comunicação verbal e não verbal aliado aos comportamentos atípicos apresentados por crianças com TEA, não são apenas manifestações isoladas do seu desenvolvimento, mas elementos que irão impactar diretamente na participação social e emocional desses indivíduos.

Portanto são essas limitações na compreensão global de gestos e normas nos relacionamentos interpessoais que irão dificultar o processo de construção de vínculos, gerando o isolamento. Embora a rigidez nas rotinas e os hiperfocos nos temas de interesse proporcionem sensação de segurança à criança, também podem restringir sua capacidade de adaptação a novos contextos e experiências, comprometendo sua socialização:

Os comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem fazem com que o processo de mediação e significação pelo outro seja marcado pelo encontro com uma criança estranha, um enigma, causando um desconforto no processo interativo. A circulação social da criança com Autismo fica muitas vezes limitada aos espaços terapêuticos que visam a reestruturação do comportamento, pois suas diferenças são consideradas como impeditivas do brincar com outras crianças, compartilhar espaços com diferentes crianças e até mesmo de ir à escola (CHIOTE, 2023, p. 29-30).

O diagnóstico do TEA baseia-se em avaliações clínicas multidisciplinares, considerando os critérios estabelecidos pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Esse diagnóstico precoce é fundamental para a implementação de intervenções que possam melhorar o desenvolvimento e a qualidade de vida das crianças (APA, 2014).

Cunha (2022) reitera que é muito difícil definir precocemente o diagnóstico do autismo, pois é uma síndrome tão complexa que pode apresentar quadros característicos completamente diferentes, com sintomas cheios de incertezas. Vasques (2001) apud Chiote (2023, p15), “alerta que o Autismo deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais e, caso venha a ter qualquer outra situação concomitante, por exemplo, a deficiência mental, esta deve ser diagnosticada e codificada à parte, pois não é uma característica universal do transtorno”.

A Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil – Departamento Científico publicou recentemente um documento intitulado *Recomendações e Orientações para o Diagnóstico, Investigação e Abordagem Terapêutica do Transtorno do Espectro Autista* (2025) em uma versão atualizada para auxiliar o trabalho dos médicos e demais profissionais envolvidos no diagnóstico, tratamento e educação de sujeitos com autismo, reforçando a complexidade de uma avaliação diagnóstica precisa e segura.

Segundo esse documento, a avaliação detalhada do paciente com suspeita de TEA deve incluir:

a história do desenvolvimento neuropsicomotor e anormalidades nos primeiros anos de vida, antecedentes gestacionais e neonatais, como idade dos pais, presença de sangramentos durante a gravidez, diabetes gestacional, infecções e uso de medicamentos. A avaliação da condição e via de parto, vitalidade ao nascimento, intercorrências clínicas no período neonatal devem ser exaustivamente pesquisadas. Avaliação de comportamentos do sono da criança e hábitos alimentares, presença de epilepsia associada, regressão de desenvolvimento, sinais motores deficitários e doenças gastrointestinais são mandatários. (VAN DER LINDEN JÚNIOR et al., 2025, p. 4).

O quadro 5 abaixo traz as características presentes em crianças com autismo, baseadas no DSM-5.

Quadro 5 - Características frequentemente presentes em crianças com TEA.

Dificuldades Sociais e de Comunicação	Interesses Restritos e Repetitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para iniciar e manter conversas. • Dificuldade para iniciar ou responder uma interação social. • Dificuldade em demonstrar e reconhecer corretamente as emoções. • Isolamento social. • Pouco contato visual. • Expressão e compreensão empobrecida da linguagem corporal e expressão facial. • Ausência ou dificuldade em estabelecer amigos ou pouco interesse pelos pares. • Dificuldade em ajustar o comportamento aos contextos sociais. • Dificuldade para entender ironia, metáforas ou piadas. • Dificuldade em se colocar no lugar de outro (teoria da mente). • Dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estereotípias, motoras e/ou vocais. • Alinhar, girar ou realizar movimentos repetidos com objetos. • Sofrimento ou desconforto frente às mudanças. • Dificuldade com transições de ambientes ou atividades. • Padrões rígidos de pensamento e comportamento. • Rituais de saudação e outros contextos. • Necessidade de fazer o mesmo caminho ou outros padrões de rigidez. • Interesse extremo ou restrito a um assunto. • Apego incomum a determinado objeto • Hipo ou hiperreatividade aos estímulos sensoriais. Por exemplo: texturas ou barulhos. • Cheirar ou manipular objetos. • Seletividade alimentar em padrões atípicos (Ex. Só come alimentos na cor amarela).

Fonte: VAN DER LINDEN JÚNIOR et al., 2025, p. 2 (organizado pela autora).

No espectro autista, reconhecemos diferentes níveis de comprometimento que orientam as necessidades de suporte, ou seja, do apoio de um adulto para realizar tarefas do dia a dia. O nível 1 refere-se a um quadro leve, com dificuldades que exigem suporte mínimo; o nível 2 é moderado, necessitando de suporte substancial; e o nível 3, severo, demanda suporte muito substancial e contínuo (ILTCHENCO; RIBAS, 2022).

No quadro 6 a seguir descreveremos de forma mais detalhada as características que determinam a intensidade de cada nível de suporte necessário com base na organização do DSM-5.

Quadro 6 - Níveis de Suporte no Transtorno do Espectro Autista

Nível de Suporte	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos	Necessidade de Suporte
Nível 1	Apresentam dificuldades em iniciar conversas e desenvolver relações sociais mais complexas.	Apresentam esses comportamentos de forma moderada e demonstram certa resistência às mudanças.	Necessitam de suporte leve, pois conseguem interagir em grupos sociais e adaptar-se às rotinas.
Nível 2	Baixa iniciativa social; comunicação reduzida; dificuldade significativa diante de mudanças e imprevistos.	Frequentes e interferentes; forte necessidade de rotinas estruturadas.	Suporte substancial e contínuo para comunicação, mediação social e regulação.
Nível 3	Início mínimo de interação; compreensão muito limitada de pistas sociais; comunicação frequentemente não verbal ou alternativa.	Muito intensos e altamente interferentes; forte rigidez cognitiva e resistência a mudanças.	Suporte muito substancial, permanente e individualizado em todas as áreas.

Fonte: DSM-5, APA, 2014 apud PINTO E SCHLUNZEN JUNIOR, 2025 (organizado pela autora).

Por conta de todas as dificuldades apresentadas, compreendemos que o TEA é uma síndrome complexa e requer que os educadores compreendam todas as características e particularidade de cada nível para que consigam ajustar o ambiente e as estratégias pedagógicas às necessidades individuais dessas crianças e assim, contribuir significativamente para o seu desenvolvimento integral.

3.2 Desenvolvimento infantil e aprendizagem de crianças com TEA

A compreensão de como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser reduzida a uma classificação diagnóstica ou a um conjunto fixo de características. Fombonne (2009), nos ajuda a compreender que o espectro do autismo vai além da classificação de uma condição médica; é necessário abordá-lo como uma experiência única de aprendizado e desenvolvimento.

Sabemos que cada criança aprende de maneira única, o que torna necessário oferecer diferentes abordagens e múltiplas formas de ensinar e avaliar, visando a personalização do processo educativo e o atendimento à diversidade na sala de aula. Essa diversidade é representada pela pluralidade de identidades, de condições físicas e

emocionais, de saberes e de condições sociais.

O desenvolvimento infantil é um processo complexo, contínuo e global, no qual aspectos afetivos, sociais, motores, cognitivos e linguísticos são integralmente articulados. Galvão (2005), pressupõe que fatores orgânicos e sociais são responsáveis tanto pelo desenvolvimento da inteligência quanto da pessoa, sendo que os orgânicos podem sofrer transformações impactantes causadas pelas circunstâncias sociais.

A autora corrobora o pensamento walloniano ao afirmar que, em sua perspectiva “o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos” (GALVÃO, 2005, p. 42) e que este autor “vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (GALVÃO 2005, p. 43).

Nessa perspectiva, as emoções e a afetividade são enfatizadas como motores do desenvolvimento, considerando que os vínculos emocionais estabelecidos nos primeiros anos de vida favorecem a construção do eu, da autonomia e das capacidades cognitivas. Além disso, a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento das funções físicas, psíquicas e emocionais, aliada à importância de a criança viver em um ambiente saudável, com espaços e materiais que estimulem experiências significativas, constitui fator preponderante no desenvolvimento infantil.

Não há como falar de desenvolvimento infantil sem mencionar o quanto o jogo, a brincadeira e o brincar são essenciais para a construção do pensamento simbólico nas crianças pequenas. Na primeira infância a imaginação se traduz em ação por meio do lúdico. Conforme aponta Kishimoto (1996, p. 50), “no desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.”

Inspirada em Vygotsky, Kishimoto (1996) explica que essa “imaginação em ação” ou “brinquedo”, na esfera cognitiva, permite à criança ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento, fazendo a transição da inteligência sensório-motora, para a representativa pré-operatória, que propicia o surgimento da inteligência criadora.

No entanto, essas proposições sobre o papel do brincar na vida de uma criança diferem quando se trata de crianças típicas e de crianças com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Cunha (2022, p. 31-32), “para uma criança autista, as coisas não são bem assim. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações

nem sempre se tornam em conhecimento. Os objetos não exercem atração em razão de sua função, mas em razão do estímulo que promovem.” Em outras palavras, as crianças com TEA têm uma relação muito sensorial com os objetos, sejam eles brinquedos ou não, e costumam manuseá-los de forma não convencional, demonstrando fascínio pelos movimentos que podem realizar, como girar ou balançar.

De acordo com a BNCC, no cotidiano da Educação Infantil, todas as práticas pedagógicas devem partir de dois eixos estruturantes: a interação e a brincadeira. Nesse sentido, os profissionais que lidam com crianças devem ter conhecimentos sobre os padrões do brincar em cada faixa etária, observando qualquer situação anormal atípica. Brites (2019, p. 65), aponta que a ação do brincar “deve obedecer a dois princípios: 1) brincar de acordo com as regras e funções daquele brinquedo específico, e 2) brincar de acordo com a interação e o compartilhamento junto aos interesses.

As contribuições de Vygotsky (1997) fundamentam a compreensão sobre o desenvolvimento infantil a partir das influências dos contextos históricos, sociais, culturais e emocionais; e levantam a discussão sobre educação especial e inclusão de crianças com deficiência, destacando que a deficiência não deve ser vista apenas como uma limitação, mas como uma característica que interage de maneira complexa com o ambiente social e educativo.

O papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento humano, antecede e impulsiona a aquisição de novas aprendizagens, especialmente quando se dá por meio da interação entre adultos ou pares mais experientes. Portanto, sua teoria enfatiza a mediação social como aspecto fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com deficiência.

Ainda para Vygotsky (1997), a importância da abordagem inclusiva reside na criação de um ambiente educacional que ofereça suporte contínuo e adaptativo, permitindo que todas as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem. Ele argumenta que, através da interação social e do uso de ferramentas culturais, as crianças com deficiência podem desenvolver habilidades e competências que de outra forma poderiam permanecer inexploradas. Sobre esse aspecto, Chiotte (2023) enfatiza que o papel do professor e sua relação com os aprendentes no contexto da abordagem histórico-cultural

A partir da abordagem histórico-cultural, entendemos que a atividade do professor na educação infantil, tem por objetivo maior o desenvolvimento motor, socioafetivo, cognitivo e linguístico das crianças por meio da mediação pedagógica. Essa

forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, distanciando-se das mediações cotidianas que são imediatas e nem sempre intencionais. (CHIOTTE, 2023, p. 44).

A partir dessas perspectivas, torna-se claro que o processo de aprendizagem na infância está completamente vinculado às experiências significativas e às relações que a criança estabelece com os objetos, com os outros e consigo mesma. Além disso, o desenvolvimento não é um processo padronizado, mas diverso e essa diversidade estabelece em todas as instâncias o ponto de partida para práticas pedagógicas inclusivas.

Ao reconhecer a pluralidade do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, podemos compreender que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também participam desse processo, embora apresentem modos distintos, muitas vezes, bem particulares de interagir com o mundo.

As especificidades do TEA citadas anteriormente não devem representar uma limitação ao desenvolvimento das crianças que estão no espectro de forma geral, mas sim a necessidade de estratégias diferenciadas que respeitem seus tempos, ritmos e formas de expressão. No segmento Educação Infantil, as crianças com TEA irão apresentar os mais variados aspectos típicos do autismo, porém isso não deverá impedi-las de aprender e se desenvolver também por meio do brincar, da repetição, da observação, do afeto e da mediação pedagógica intencional. do outro amiguinho ou daquele grupo em especial, respeitando o tempo e a sequência daquele tipo de brincar.

Outro aspecto a ser observado o autismo é que:

a perturbação do espectro do autismo não é uma perturbação degenerativa, o que sustenta a projeção de um desenvolvimento com aprendizagens consolidadas por meio de técnicas e métodos psicoeducativos e terapêuticos compensatórios ao longo da vida para o sujeito com o diagnóstico em causa. As características são mais evidentes na infância e mais vincadas nos primeiros contextos de vida, nomeadamente nos primeiros anos de escola, com ganhos evidentes no futuro, em nível desenvolvimental e com ganhos evidentes em algumas áreas como a interação social e a comunicação.
(CAVACO, in DELDUQUE, 2016, p.134).

Queremos dizer que quando essas crianças estão precocemente inseridas em ambientes inclusivos que considerem suas singularidades, podem desenvolver habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e emocionais de forma significativa, podendo viver com autonomia e dignidade. Nesse ponto o papel da escola é buscar meios para a aquisição dessas habilidades.

A Lei nº 12.764/2012 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegura que a pessoa com autismo seja reconhecida legalmente como “pessoa

com deficiência”, e garante, além de outros direitos, o direito à Educação Inclusiva, ou seja, o direito a estar matriculada na escola regular, inserida na sala comum tendo o apoio de profissionais especializados.

Portanto, concomitante a qualquer tratamento/terapia, a escola é o local que deve proporcionar as oportunidades de desenvolvimento para as crianças com autismo. Brittes (2019) indica que o ambiente escolar é um espaço de convivência e interação social da criança com seus pares e com os adultos, onde são possíveis a observação e a intervenção em vários aspectos do comportamento e da aprendizagem infantil.

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática, atividades físicas com estimulação motora e espacial. Enfim, tudo de que um autista precisa, e ir para a escola é uma grande oportunidade de ele se desenvolver globalmente (BRITES, 2019, p. 134).

Assim, corroboramos que o ambiente escolar constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagens, interações e construção de autonomia. Contudo, apesar de seu potencial formativo, a escola ainda enfrenta inúmeros desafios para garantir uma inclusão efetiva, como veremos na subseção a seguir.

3.3 Desafios e potencialidades na escolarização de crianças com TEA

Historicamente, desde o período em que o tema inclusão era pouco debatido, as escolas vêm enfrentando dificuldades diante da crescente demanda por educação voltada às pessoas com deficiência. Essa realidade revelou inseguranças e dúvidas quanto à capacidade das instituições de ensino e de seus profissionais em lidar com essa nova configuração educacional, evidenciando a falta de preparo para acolher e ensinar esses sujeitos.

Como observa Castanha (2016), os professores também foram surpreendidos pela chegada de estudantes com variadas necessidades especiais, o que resultou em desafios tanto para os docentes quanto para as próprias escolas, que ainda não dispunham de formação adequada nem de condições estruturais e pedagógicas para acolhê-los. Essa situação desencadeou uma série de questionamentos sobre a real efetividade das políticas inclusivas implementadas nas instituições escolares.

Afirma Castanha (2016), que os princípios norteadores da inclusão educacional no Brasil,

estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. (CASTANHA, 2016, p. 30)

No contexto brasileiro, os direitos das pessoas com deficiência, principalmente daquelas com Transtorno do Espectro Autista, passaram por um processo histórico de evolução que, na prática, começou a se consolidar somente a partir do século XIX. com o surgimento das primeiras iniciativas voltadas à educação especial no país.

Esse avanço abriu caminho para que diversas instituições, organizações não governamentais e grupos sociais começassem a reivindicar e defender esses direitos de forma efetiva, além dos marcos legais que reafirmaram o compromisso do Estado com a equidade e a inclusão, dando maior a visibilidade social às pessoas com deficiência e fortalecendo a luta pela garantia de direitos, especialmente no campo educacional.

As crianças com autismo têm o direito de usufruir de uma educação inclusiva que possibilite aprendizagens diversas, mesmo que de uma forma diferente. A escola regular tem a obrigação de se adaptar em todos os aspectos, para propiciar, a esses sujeitos, oportunidades de crescimento social e emocional. “Na escola, o aluno com autismo se encontra dentro das ações previstas para crianças e adolescentes portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que além de ter a aprendizagem como meta a ser alcançada, traz em sua proposta a integração deste estudantes com os alunos típicos[...].” (BRITES, 2019, p. 137).

A escola deve estar preparada para acolher cada criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inserindo-a no ambiente escolar de forma respeitosa com atenção cuidadosa e sensível à sua singularidade e trajetória familiar. Isso requer que o professor da Educação Infantil vá além da simples inserção, assumindo o papel de mediador do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dessa criança, favorecendo interações significativas que possibilitem a verdadeira inclusão.

Conforme Mantoan (2003), o ato de incluir não se limita ao acesso físico à escola, mas implica transformar as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no espaço educativo, de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todas as crianças. Muitas escolas carecem da preparação necessária, tanto em termos estruturais quanto pedagógicos, para recebê-las de forma adequada.

Martins e Monteiro (2017, p. 3) afirmam que independente dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, frequentarem a escola regular ou uma instituição especializada, “há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos.”

As ações de inclusão escolar e de inclusão social são processos interdependentes, que podem favorecer resultados significativos na aprendizagem, na aquisição de habilidades e no desenvolvimento das múltiplas linguagens nas crianças com TEA. No entanto, essas ações exigem uma articulação entre escola, família e comunidade, de modo a favorecer o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Para melhor compreensão, as ações de inclusão escolar voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes com autismo foram organizadas por Brites (2019) conforme apresentado (no quadro 7) a seguir:

Quadro 7- Eixos de ações da inclusão escolar

1- Institucional:	Esse eixo envolve os aspectos físicos da escola, a capacitação de gestores e professores, o uso de materiais, estruturas organizacionais e tecnologias assistivas, e entrevistas com os pais e cuidadores;
2- Socialização:	São as ações que favoreçam empatia e habilidades sociais, desenvolvimento de linguagem social/emocional/ duplo sentido, educação de autodefesa e prevenção de bullying;
3- Adaptação Curricular:	É o suporte utilizado nos processos de veiculação dos conteúdos, aprendizagem dentro do nível de escolaridade do estudante, escolha de prioridades, uso de modelos de educação estruturada e de avaliações adequadas para cada caso;
4- Aprendizagem da leitura, escrita e matemática:	Avaliação das habilidades cognitivas e dos pré-requisitos para os processos de leitura/escrita/matemática ao chegar à escola, solicitação ou não de professor de apoio individualizado/ sala de recursos multifuncionais/ reforço escolar

Fonte: (BRITES, 2019, p. 138 (organizado pela autora).

A Declaração de Salamanca destaca que as habilidades necessárias para atender às necessidades educacionais especiais devem ser consideradas na avaliação acadêmica e na certificação dos professores. Além disso, recomenda que a formação continuada desses profissionais ocorra preferencialmente na própria escola, por meio da interação com orientadores, complementada por treinamentos a distância e métodos de autoaprendizagem (BRASIL, 1994).

Nos últimos anos, o autismo tem sido debatido, sobretudo na Educação Infantil. Desde a publicação da Declaração, a responsabilidade das instituições educacionais é a de preparar seus profissionais, com o objetivo de garantir um ensino de qualidade para esses alunos, buscando promover seu desenvolvimento intelectual e cognitivo em condições de igualdade, sob uma perspectiva inclusiva que priorize a convivência e o respeito às diferenças, em vez do isolamento.

De acordo com Mantoan, 2003, p. 12, a escola não pode ignorar “o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos”.

Compreendemos que na Educação Infantil, o TEA apresenta desafios específicos para a inclusão. Este momento inicial da vida escolar é importante para a aquisição de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, sendo necessário um ambiente educacional que favoreça essas aprendizagens (LIMA, 2024). Por isso, o processo de inclusão deve ser pautado pelo respeito à diversidade e pela valorização das potencialidades de cada criança, garantindo um ambiente que possa promover seu desenvolvimento pleno por meio de uma educação de qualidade.

Quando as crianças de modo geral alcançam a idade escolar, inicia-se por parte dos responsáveis a busca por uma instituição que ofereça um ambiente acolhedor, capaz de promover o desenvolvimento de suas potencialidades. No caso de crianças com autismo, essa preocupação é ainda maior. É a partir dessa premissa que surge o grande desafio da educação inclusiva.

Os aspectos citados nos convidam a ampliar o olhar para a formação dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil, para que não seja uma formação isolada, mas uma formação em rede articulando saberes e práticas no âmbito de uma equipe multidisciplinar que de fato trabalhe colaborativamente.

O que vemos, em muitas escolas é que existe um conjunto de atendimentos paralelos que não compartilham as informações de seus atendimentos á equipe pedagógica da escola onde a criança está matriculada e muito menos aos professores da sala regular, ou seja, não existe uma articulação intersetorial.

Como sabemos, na legislação atual a escola não pode mais exigir laudos, mas pode considerar as orientações de outros profissionais como fonoaudiólogo, terapeuta

ocupacional, psicólogo, neuropediatra/psiquiatra e psicopedagogo, estabelecendo um diálogo com o núcleo pedagógico da instituição.

A criança com autismo deve ser respeitada como sujeito em desenvolvimento, que necessita de mediação pedagógica e de atividades que a envolvam de maneira lúdica e respeitosa. A adoção de projeto educacional pelas instituições representa a possibilidade de romper barreiras históricas, promovendo transformações no modo como a escola oferece seus serviços, um espaço inclusivo e acolhedor (MANTOAN, 2011).

A Educação Infantil é valiosa para o desenvolvimento integral de todas as crianças, com especial atenção àquelas que possuem necessidades educativas especiais, incluindo o autismo. Essa etapa é fundamental para que a criança desenvolva aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, favorecendo seu autoconhecimento, a construção da autonomia e a apropriação de novos saberes no contexto escolar, (VITTA, VITTA e MONTEIRO, 2010).

A partir da identificação das potencialidades e dos aspectos preservados em crianças com autismo, é possível avançar no processo educativo. Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) alertam que alguns professores tendem a focar nos déficits apresentados pela criança, em detrimento das habilidades que ela possui ou pode desenvolver. Essa abordagem necessita ser revista e redirecionada para que se alcancem resultados positivos e inclusivos.

O bom professor pode fazer a diferença no processo educacional de uma criança autista, mesmo que não tenha os conhecimentos necessários sobre a síndrome, mas que busca aprender com a própria criança, que tem empatia e está disposto a compreender a realidade do estudante e de sua família, que "mesmo tendo adquirido toda teoria possível, nada vai superar a importância da prática, do dia a dia, dos fracassos, dos sucessos, das incompreensões, dos improvisos e da alegria de terminar o dia e dizer a si mesmo: consegui!"(BRITES, 2019, p. 139).

O reconhecimento das potencialidades e a valorização das experiências cotidianas que emergem da prática docente, abre um caminho para a construção de estratégias pedagógicas que se ajustem às reais necessidades das crianças com TEA, tema que será abordado na próxima subseção, dedicada à análise das estratégias pedagógicas para crianças com TEA na Educação Infantil.

3.4 Estratégias pedagógicas para crianças com TEA na Educação Infantil

Crianças com TEA na Educação Infantil necessitam de adaptações pedagógicas

e ambientes estruturados que promovam a previsibilidade e minimizem estímulos sensoriais excessivos, que podem causar desconforto e agitação, sem esquecer que o estabelecimento de uma rotina estruturada contribui para a segurança emocional e o engajamento dessas crianças (LIMA, 2024).

No espaço escolar, local onde se processarão ou não as aprendizagens dessa criança, temos que analisar como ela é vista pelos adultos e por seus pares. Ela é ouvida e compreendida? Ela se relaciona e se apropria da cultura? Como ocorre a mediação com essas criança nos momentos em que precisa de auxílio para regular as suas emoções?

Portanto, além do uso de recursos específicos, o professor deve estar apto a identificar os interesses e potencialidades dos alunos com TEA. Essa percepção orienta a criação de atividades significativas e motivadoras, que respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada criança. O planejamento flexível e personalizado é um dos pilares da educação inclusiva (SALES; TORRES, 2022).

Na mediação pedagógica, Chiotte, 2023, p. 46, aponta que “no contato cotidiano, a imagem da criança com Autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e criança qualquer criança (e ser humano) necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

A inclusão efetiva também depende da adaptação curricular e da utilização de materiais diversificados, que atendam às necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos com TEA. O professor deve adequar as estratégias de ensino, promovendo o uso de recursos visuais, jogos educativos e atividades lúdicas que estimulem o aprendizado de forma prazerosa e acessível (HEREDERO, 2020).

Entre as aprendizagens necessárias, Cunha (2022) destaca aquelas que são comuns, do dia a dia e que qualquer criança típica é capaz de realizar sozinha. Mas que para a criança com Autismo representam grande dificuldade. Outro aspecto importante destacado por Cunha são os comandos de voz dados pelo professor que devem ser curtos e objetivos, direcionados a uma ação para facilitar a compreensão.

A participação e o envolvimento da família são incentivados pelo professor como parte integrante do processo educacional. O diálogo aberto e constante possibilita o alinhamento de estratégias, reforçando o suporte ao aluno e promovendo uma atuação conjunta entre escola e casa (HEREDERO, 2020).

Além disso, é preciso que aconteça um trabalho colaborativo entre professores e profissionais de outras áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos,

pois a interação interdisciplinar amplia o suporte oferecido ao aluno, possibilitando intervenções integradas (SALES; TORRES, 2022).

De acordo com Passerino (2019), uma estratégia nesse processo é a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que têm se mostrado recursos eficazes no trabalho com crianças com TEA. As TICs permitem oferecer tarefas específicas que reduzem distrações, promovendo maior foco e atenção.

Essas ferramentas favorecem a interação das crianças com o conteúdo de forma concentrada, contribuindo com o desenvolvimento de respostas a estímulos sociais, processo desafiador para esse público. Existem diversas metodologias de ensino adaptativas voltadas para alunos com Transtorno do Espectro Autista cujo diferencial é a exigência de uma abordagem pedagógica flexível e centrada nas características individuais de cada estudante.

Essas metodologias baseiam-se na identificação de interesses, potencialidades e desafios dos estudantes com TEA, permitindo que os educadores planejem estratégias que favoreçam o engajamento e a aprendizagem, como o uso de recursos visuais (cartões de comunicação, histórias sociais e horários estruturados), a organização física do ambiente e o apoio de tecnologias assistivas voltadas à comunicação e ao desenvolvimento de habilidades sociais.

A eficácia dessas práticas inclusivas demandam não apenas de adaptações didáticas, mas da construção de uma comunidade educativa sensível, participativa e comprometida com a diversidade (OLIVEIRA, 2023; GUEDES, 2023).

Autores como Vieira (2019,) acrescentam que várias abordagens vêm sendo aplicadas no tratamento do TEA, destacando-se a utilização da música. Pessoas com autismo tendem a se interessar por estímulos sonoros, e a música pode ser via para promover desenvolvimento emocional. Ela proporciona experiências seguras e prazerosas, contribuindo para o relaxamento e bem-estar. Práticas como vocalizações e exercícios de canto são alguns dos recursos empregados, com benefícios perceptíveis no comportamento e na interação social.

Conforme apontam Cabral e Marin (2021) outro recurso pedagógico é o uso de histórias interativas. Essa estratégia favorece o engajamento dos estudantes com TEA, ampliando a concentração, compreensão e foco. Além disso, promove melhorias nos processos cognitivos básicos, como percepção, atenção e memória, e nos processos mais elaborados, como o pensamento, a linguagem e a inteligência.

Para Martins (2021), o acompanhamento de crianças com autismo pode incluir

diferentes formas de suporte, como terapias comportamentais, fonoterapia, terapia ocupacional, uso de medicamentos, além da atuação de professores e monitores especializados.

O objetivo dessas intervenções é auxiliar essas crianças a se comunicarem com eficiência, interagirem com os colegas, desenvolverem habilidades sociais e reduzirem comportamentos agressivos ou repetitivos. Esses cuidados visam melhorar a capacidade de aprendizado, o senso de segurança e a autonomia nos cuidados com o próprio corpo.

Conforme apontam Schirmer et al. (2021), entre as metodologias de ensino com maior respaldo empírico para o atendimento a crianças com TEA estão a Intervenção Cognitivo-Comportamental de Desenvolvimento Naturalístico e a técnica de Distração Articular. Além dessas, outras abordagens podem ser incorporadas, como a intervenção comportamental intensiva precoce, os treinos de habilidades sociais, a musicoterapia, a prática de atividades físicas e diferentes formas de mediação antecipada centradas na família, na linguagem oral, na comunicação social e no modelo Denver.

Segundo Araújo (2019), o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) tem como propósito oferecer um ambiente de aprendizagem estruturado, previsível e adaptado às necessidades de meninos e meninas com TEA, favorecendo a transferência dessa aprendizagem para outros contextos de vida.

O método citado, atua de forma integrada entre família, escola e comunidade, utilizando estratégias pedagógicas ajustadas ao perfil funcional das crianças. Entre essas estratégias, destacam-se a organização do ambiente e o uso de sistemas de comunicação visual por meio de pictogramas, facilitando a compreensão e a interação.

O foco do programa reside no desenvolvimento das habilidades das crianças e na adaptação do ambiente para melhor atender às suas necessidades. A aprendizagem estruturada, mediada por estímulos visuais, busca apoiar a aquisição de linguagem e a imitação de comportamentos comunicativos. São utilizados diversos sistemas de comunicação, como gestos, imagens, símbolos e palavras escritas, e estimula-se o desenvolvimento de competências pré-escolares com a colaboração ativa da família (ARAÚJO, 2019).

O TEACCH é um dos programas de educação especial mais difundidos no mundo. Apesar de apresentar resultados positivos na melhoria das habilidades sociais e comunicativas, na diminuição de comportamentos inadequados e no bem-estar familiar, ainda são necessários estudos mais robustos e controlados para confirmar cientificamente

sua eficácia (ARAÚJO, 2019). Cunha (2015) destaca o método ABA (Applied Behavior Analysis) como uma abordagem baseada na análise e modificação de comportamentos. Essa metodologia tem se mostrado eficaz em intervenções individualizadas, promovendo a aquisição de novas competências e facilitando a inclusão de crianças com TEA na sociedade de forma digna.

Ainda segundo Cunha (2015), o seu objetivo principal é ensinar habilidades essenciais, além de estimular o desenvolvimento da linguagem e a compreensão das interações sociais. O método utiliza princípios do condicionamento operante para identificar relações funcionais e promover mudanças comportamentais com impacto positivo na vida cotidiana dessas crianças.

De acordo com Dimler e Sandberg (2017), as intervenções com base no método ABA variam desde abordagens altamente estruturadas, direcionadas e controladas, até intervenções implementadas pelos profissionais que são guiadas pelo próprio comportamento natural da criança.

No contexto da sala de aula, estimular a socialização e o desenvolvimento de habilidades sociais deve ser uma prática constante do professor. Torres (2018), afirma que a mediação de interações entre alunos, por meio de jogos cooperativos e dinâmicas de grupo, favorece a construção de vínculos e o respeito às diferenças.

Para avaliar o progresso das crianças com TEA, Torres (2018) recomenda ao professor que observe e registre as aprendizagens considerando o desenvolvimento individual e os avanços específicos. Essas observações orientam o planejamento das próximas etapas do ensino, garantindo que as intervenções sejam ajustadas conforme as necessidades individuais.

Para a construção de um currículo escolar que possibilite as aprendizagens do aprendente com TEA, o primeiro passo é a “avaliação para saber quais habilidades precisam ser conquistadas. Ele deve desenvolver aptidões básicas, motoras e acadêmicas” (CUNHA, 2022, p. 61.). Na perspectiva do autor é por meio da convivência escolar e de um currículo que valorize as dimensões sociais que o aluno terá a oportunidade de desenvolver-se e aprender valores, regras e rotinas diárias que ajudem a melhorar as interações sociais e a autonomia.

Assim, o currículo não se limita a desenvolver apenas competências acadêmicas, mas se organiza para garantir participação, interação e pertencimento sem deixar de favorecer os aspectos emocionais, comunicativos e sociais, que são fundamentais no processo educativo.

4. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

AUDIODESCRIÇÃO: Ilustração de uma sala de aula. No centro, uma professora de pele morena, cabelos pretos e longos está sentada entre dois meninos: o da direita tem a pele clara, cabelos castanhos e olhos pretos; usa camisa azul com listras brancas e está com a mão direita apoiando o queixo; o da esquerda tem a pele morena, cabelos e olhos pretos. Sobre a mesa há um frasco de vidro com uma planta dentro e uma folha de papel com o desenho das raízes. Ao fundo, uma menina de pele escura, cabelos pretos e curtos, olhos pretos, usando camisa listrada; está sentada à mesa usando um notebook e fazendo desenhos com lápis coloridos. À direita, uma menina de pele clara, cabelos castanhos curtos e tiara sentada em uma cadeira de rodas, usando blusa amarela, segura um tablet que mostra o desenho de uma planta. Na parede, há um cartaz com a ilustração de uma planta completa (raízes, caule, folhas e flor). Acima, há um relógio redondo marcando 12 horas. A sala contém mesas, cadeiras, estante com livros e plantas decorativas.

4. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA

A educação inclusiva tem se destacado no cenário educacional em vários países, na busca por práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todas as crianças no processo educativo. Em consequência disso, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem que se apoia na eliminação de barreiras possam dificultar a aprendizagem e valoriza as singularidades dos estudantes.

Sua didática baseia-se na proposição de um ensino flexível que considera contemplar a diversidade desde o início do planejamento pedagógico, possibilitando a construção de práticas educativas acessíveis, participativas e equitativas, especialmente no contexto da Educação Infantil.

4.1 Fundamentos do Desenho Universal para Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) originou-se a partir do conceito de Universal Design (UD) ou Desenho Universal (DU), desenvolvido inicialmente por arquitetos ao planejarem a concepção de espaços, produtos e serviços que proporcionassem acessibilidade e segurança ao maior número possível de pessoas.

No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que em seu art. 55, estabelece a utilização dos princípios do Desenho Universal na concepção e implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações, abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015).

A ampliação desse princípio para o campo educacional decorre da compreensão de que a acessibilidade não deve se restringir aos espaços físicos, mas também alcançar o currículo, os materiais, as metodologias e as formas de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

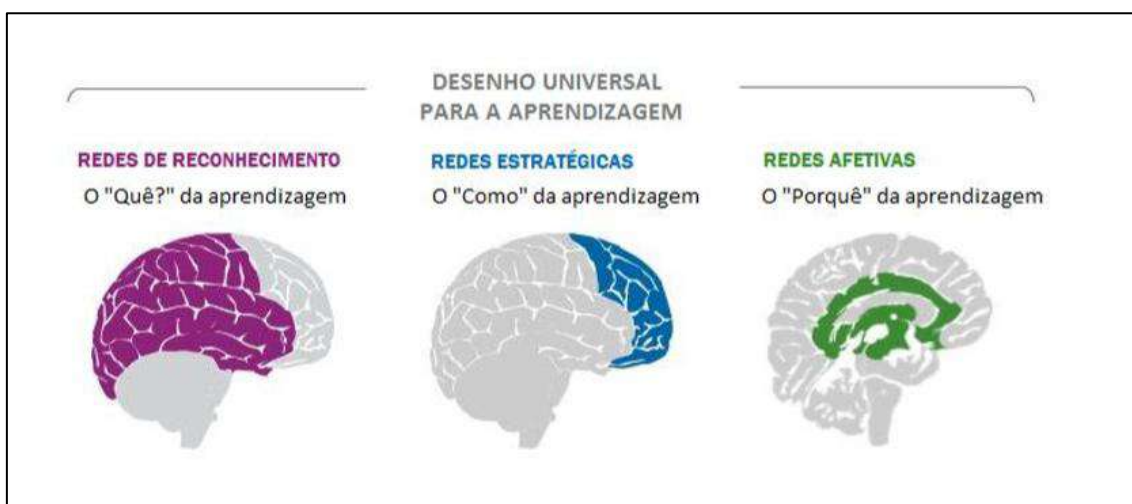
Nessa direção Prais (2017), afirma que as preocupações com a acessibilidade, antes centradas nos espaços arquitetônicos, passaram a ser estendidas ao campo educacional na perspectiva da inclusão com o objetivo de possibilitar que um número cada vez maior de estudantes aprenda.

Foi nesse contexto que, na década de 1990, nos Estados Unidos, pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST), entre eles Anne Meyer e David Rose, desenvolveram o DUA com base em estudos da neurociência cognitiva. Esses estudos evidenciaram que o cérebro humano processa as informações de maneira diversa e complexa, por meio da ativação de redes neurais interdependentes.

A partir da ativação dessas áreas, será assegurada a afetiva aprendizagem e para tanto, a organização do ensino exigirá múltiplas formas de representação, relacionadas aos conteúdos os quais serão ensinados, às múltiplas formas de ação e representação articuladas ao como se ensinará e às múltiplas formas de engajamento atrelado ao porquê e para que ensinar, consequentemente para a aprendizagem pelo aluno. Conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce à investigação do ensino organizado á aprendizagem de todos, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino. (MEYER, ROSE e GORDON (2002; 2014) apud PRAIS (2017, p. 71 - 72).

Ainda nesse sentido, Meyer, Rose e Gordon (2002) evidenciam em suas pesquisas sobre aprendizagem que suas premissas se fundamentam nos estudos acerca de três sistemas interdependentes (redes neurais) que explicam como o cérebro processa as informações: as redes de reconhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas que definem: *o quê, o como e o porquê* da aprendizagem, ilustradas na imagem abaixo (Figura 5). Essas redes neurais sustentam os três princípios fundamentais do DUA: a oferta de múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento.

Figura 5 – Redes Neurais



Fonte: CAST (2018 citado por R Paiva, 2018)

Audiodescrição: A imagem apresenta três ilustrações de cérebros humanos vistas lateralmente, dispostas em linha horizontal. Acima delas, ao centro, está o título em letras maiúsculas: "Desenho Universal para a Aprendizagem". À esquerda, o cérebro tem grande parte do seu interior em roxo representando as Redes de Reconhecimento. Logo abaixo, aparece a legenda: "O 'quê?' da aprendizagem". No centro, um cérebro com a parte central pintada em uma pequena porção de azul representando as Redes Estratégicas. A legenda que o acompanha é: "O 'como' da aprendizagem". No canto direito, um cérebro com uma pequena parte da lateral direita em verde e o texto, simbolizando as Redes Afetivas. A legenda traz a frase: "O 'porquê' da aprendizagem".

Apoiando-se nas descobertas da neurociência, o CAST desenvolveu o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como uma abordagem pedagógica que visa criar ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Fundamentado em princípios da neurociência e da psicologia cognitiva, o DUA busca eliminar barreiras no processo educativo, promovendo igualdade de oportunidades (HEREDERO; PRAIS; VITALINO, 2022).

Nessa perspectiva, o DUA traduz o oposto dos currículos inflexíveis, pensados sob a lógica do “tamanho único” para todos, pois são esses currículos que criam as barreiras não intencionais de aprendizagem e pode ser considerado uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem (HEREDERO, 2020).

A prática desses currículos não consegue atender todas as necessidades de uma turma heterogênea, particularmente os estudantes superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, que são particularmente vulneráveis. “Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média” (HEREDERO, 2020, p. 1).

Essa compreensão é reforçada por Torres e Marciano (2022) ao afirmarem que o DUA parte da premissa de que a diversidade é a regra e não a exceção nas salas de aula. Portanto, o ensino deve ser planejado para atender a uma ampla variedade de estilos, ritmos e formas de aprendizagem, evitando adaptações pontuais e segregadoras.

Na mesma direção, Pereira et al. (2018, p. 22), definem o DUA como

“uma abordagem curricular que assenta num planejamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (PEREIRA et al., 2018, p. 22)”.

Nessa senda, Bettio, Miranda e Schmidt (2021, p. 34) acrescentam que o DUA pode ser compreendido “como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características” (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021, p. 34).

Nessa mesma linha, Zerbato e Mendes (2018) destacam que o DUA propõe uma reestruturação do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos:

O DUA constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes [...] tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes [...] na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Para as autoras, trata-se de um modelo prático que auxilia educadores na escolha e no desenvolvimento de métodos e recursos mais equitativos, sem restringir a acessibilidade a intervenções individualizadas e posteriores.

Desse modo, o DUA busca reduzir a necessidade de adaptações individuais posteriores, ampliando as oportunidades de aprendizagem já no momento do planejamento.

Embora alguns estudantes com necessidades mais complexas ainda requeiram suporte adicional, a maior parte das demandas é atendida por meio de currículos flexíveis (Evmenova, 2018), em que a transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação docente.

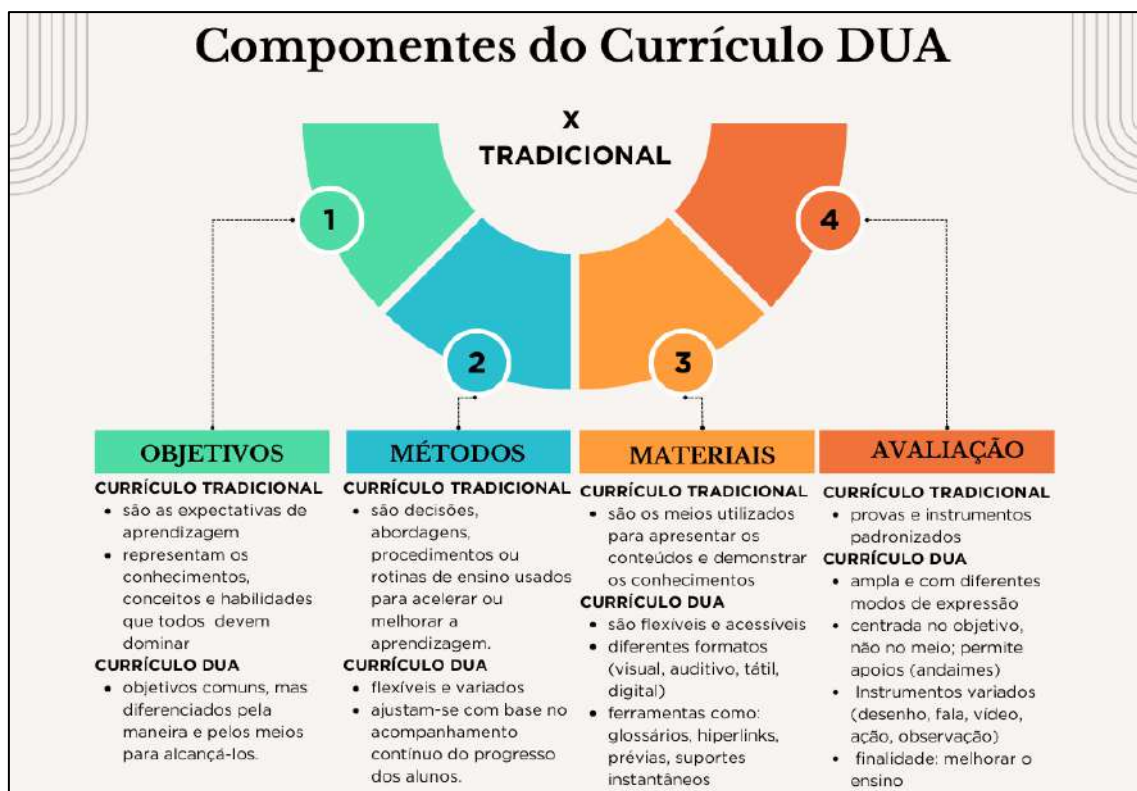
A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, e implica necessariamente tempo. Perspectivando o DUA como uma competência a desenvolver pelos docentes, Edyburn sublinha a necessidade da formação abordar a relação entre os objetivos, as características do aluno, as estratégias facilitadoras da aprendizagem e as tecnologias educativas (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 8).

O Desenho Universal para Aprendizagem fundamenta-se em bases científicas sobre a Neuroaprendizagem. Segundo Nelson (2013) apud Zerbato e Mendes (2018), essas bases apontam que a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, por isso a importância das experiências significativas em ambientes estimulantes, que permitam conexões com o que foi aprendido para não haver estagnação.

Dessa maneira, o DUA beneficia toda a turma ao focar na diversidade entre os estudantes, em vez de centrar-se nas limitações, como tradicionalmente ocorreu no contexto da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A figura 6 apresenta uma breve comparação entre a concepção de currículo tradicional com a concepção de currículo com base do Desenho Universal para Aprendizagem.

Figura 6 - Componentes do Currículo no Desenho Universal para Aprendizagem



Fonte: CAST, 2018 (Elaborado pela autora).

AUDIO DESCRIÇÃO: A imagem mostra um semicírculo colorido dividido em quatro partes numeradas, nas cores verde, azul, amarelo-alaranjado e laranja, representando os componentes do currículo DUA. Abaixo, há quatro caixas nas mesmas cores, com os títulos Objetivos, Métodos, Materiais e Avaliação, cada uma comparando de forma breve o currículo tradicional com o currículo DUA. Linhas pontilhadas conectam cada parte do semicírculo à sua caixa correspondente.

O Desenho Universal para Aprendizagem fundamenta-se em bases científicas sobre a Neuroaprendizagem. Segundo Nelson (2013) apud Zerbato e Mendes (2018), essas bases apontam que a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, por isso a importância das experiências significativas em ambientes estimulantes, que permitam conexões com o que foi aprendido para não haver estagnação.

Outro aspecto destacado pelo autor supracitado refere-se ao papel essencial das emoções na motivação, uma vez que estas impulsionam no aluno o desejo de aprender, criar e conhecer. Para que haja memorização de novos conhecimentos, é necessário que a aprendizagem faça sentido. Além disso, ressaltamos que cada indivíduo possui um estilo próprio de aprender, o que reforça a importância do DUA ao considerar esse aspecto no processo de ensino e aprendizagem.

Reiteramos que o professor que busca garantir essas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, deve investir na flexibilização durante a elaboração do

seu planejamento educacional. Por conseguinte, os princípios do DUA podem garantir essa flexibilização, gerando benefícios significativos para o processo de ensino e aprendizagem tanto de crianças típicas quanto das que estão dentro do espectro do Autismo, promovendo sua integração na escola e possibilitando seu progresso ao longo de sua jornada educacional

De tal modo, Zerbato e Mendes (2018), sinalizam que essa abordagem possibilita a elaboração de estratégias acessíveis a todos os estudantes de forma ampla, pois além de abranger as barreiras físicas, traz produtos, serviços e soluções educacionais equitativas. Essa perspectiva trouxe alento e renovou a crença de que é possível garantir às crianças atípicas uma aprendizagem real respeitando aquilo que cada uma pode alcançar em sua individualidade.

Nesse sentido, apontam Pletsch *et al.* (2021, p.22), “levar em consideração o DUA no planejamento e nas estratégias de ensino sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser trabalhado.” Isso significa que um conteúdo pode ser apresentado de várias maneiras usando uma variedade de recursos visuais e interativos, por exemplo, para que possa atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

O DUA é considerado como uma abordagem em que a palavra “flexibilidade”, dentro desse contexto, pode ser entendida como algo que é versátil e que possui variabilidade. “O DUA envolve variabilidade no planejamento de ensino, e pode ser aplicado nas mais diversas situações, sendo muito funcional para trabalhar com turmas heterogêneas” (Bettio; Miranda; Schmidt, 2021, p. 34), possibilitando sua aplicação na Educação Inclusiva por meio de ações concretas no cotidiano escolar com caráter inovador que verdadeiramente impacta a ação didática do professor.

No contexto desta pesquisa, essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para a Educação Infantil, uma vez que contribui para a construção de propostas que ampliem as possibilidades de participação, engajamento e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, sem reduzir a inclusão a adaptações pontuais ou a intervenções isoladas do professor.

4.2 Princípios do DUA: aplicabilidade na Educação Inclusiva

Os três princípios que norteiam o DUA, pretendem assegurar que todos os estudantes possam acessar o conteúdo, participar ativamente e demonstrar seu

conhecimento de formas diversas (Torres; Marciano, 2022), ou seja, os princípios do DUA “assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula”, (PRAIS, 2017, p. 71).

O Center for Applied Special Technology (CAST) sistematizou os princípios do e diretrizes do DUA (Figura 7) conforme pode ser observado a seguir:

Figura 7 – Princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: CAST, 2024

Áudio descrição: A imagem apresenta um quadro dividido em três colunas coloridas, cada uma representando um princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). À esquerda, em verde, estão os Múltiplos Meios de Envolvimento, com orientações para motivação, interesse, persistência e apoio emocional. No centro, em roxo, aparecem os Múltiplos Meios de Representação, que tratam da percepção, da linguagem, dos símbolos e da construção de conhecimentos. À direita, em azul, estão os Múltiplos Meios de Ação e Expressão, que incluem interação, comunicação e desenvolvimento de estratégias.

Conforme Zerbato e Mendes (2018), a organização dos princípios do DUA nas três dimensões complementares auxiliam na elaboração do planejamento pedagógico inclusivo, haja visto que:

- **Os Múltiplos Meios de Representação** - enfatizam a necessidade de apresentar a informação por diferentes formatos, como textos, imagens, vídeos e recursos

auditivos. Essa diversidade facilita a compreensão, pois respeita as diferenças cognitivas e sensoriais dos alunos,

- **Os Múltiplos Meios de Ação e Expressão** - valorizam a possibilidade de os estudantes demonstrarem o que aprenderam de variadas maneiras. Isso inclui o uso de ferramentas tecnológicas, atividades práticas, apresentações orais, entre outras formas que respeitam as habilidades individuais,
- **Os Múltiplos Meios de Envolvimento** - reconhecem a importância de motivar os estudantes, considerando seus interesses e desafios emocionais. Estratégias que promovem a autonomia, a relevância e o desafio adequado ao nível de cada aluno são fundamentais para manter o interesse e o compromisso com a aprendizagem.

Com base nesses princípios, a implementação do DUA implica uma mudança cultural na escola, exigindo que educadores desenvolvam uma visão ampla e flexível do processo educativo. O professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para atuar como mediador e facilitador da aprendizagem, ajustando o ambiente para as necessidades dos alunos (ZERBATO; MENDES, 2021).

Um dos benefícios mais evidentes do DUA é o aumento do engajamento dos estudantes. Quando o ensino é adaptado para contemplar diferentes formas de interação, os alunos se sentem mais motivados e valorizados, o que reflete diretamente em sua aprendizagem e autoestima. Além disso, promove a autonomia dos alunos, pois incentiva que cada um explore os recursos e estratégias que melhor atendam às suas necessidades. Essa independência é crucial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas (PRAIS, 2017).

Um dos aspectos positivos do DUA é a valorização das habilidades diversas, rompendo com o modelo tradicional que privilegia apenas um tipo de inteligência ou forma de expressão. Isso amplia a compreensão de sucesso escolar, respeitando as singularidades de cada estudante. Esse aspecto favorece a colaboração entre alunos, ao criar um ambiente que valoriza diferentes perspectivas e modos de aprender. Essa dinâmica enriquece o processo educativo e fortalece o senso de comunidade e respeito mútuo (PRAIS, 2017).

Por meio do DUA, as escolas conseguem criar práticas pedagógicas mais equitativas, reduzindo as desigualdades que afetam alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem ou outras necessidades educacionais especiais. A inclusão deixa de ser um conceito abstrato e se concretiza em ações efetivas, já que a adoção do DUA exige formação continuada para que os educadores possam aplicar seus princípios com

competência, desenvolvendo habilidades para identificar e atender a diversidade presente na sala de aula (ZERBATO; MENDES, 2021).

Diante do exposto fica evidenciado que o DUA pode contribuir para ressignificar o conceito de aprendizagem e de sucesso escolar, ao reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão e inteligência dos estudantes. Essa perspectiva favorece a inclusão, por meio da construção de um ambiente educacional colaborativo que valoriza a diversidade e traça o caminho para reduzir desigualdades ao promover a participação de todos. Contudo, para que esses avanços se concretizem, precisamos investir na formação dos professores, dando-lhe condições de aplicar os princípios do DUA com intencionalidade e competência.

Para que possamos aplicar o Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica é preciso compreendermos bem seus princípios, descobrindo maneiras de transformá-los em estratégias de ensino (Quadro 8), como nos exemplos que veremos a seguir:

Quadro 8 - Princípios do DUA e estratégias de ensino

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO	ESTRATÉGIAS
Múltiplos meios de envolvimento	Proporcionar várias formas de motivar e engajar os alunos.	Oferecer opções de atividades, temas de projetos e métodos de avaliação.
		Relacionar os conteúdos às experiências e interesses dos alunos.
		Fornecer feedback contínuo e encorajador, destacando os progressos e conquistas dos alunos.
Múltiplos meios de Ação e Expressão	Oferecer diversas maneiras para que os alunos demonstrem o que sabem.	Utilizar softwares de leitura de tela, teclados adaptados e dispositivos de entrada alternativos.
		Permitir que os alunos escolham entre ensaios escritos, apresentações orais, vídeos e projetos artísticos para demonstrar seu conhecimento.
Múltiplos meios de Representação	Fornecer múltiplas formas de apresentar informações e conteúdos.	Apresentar conteúdos através de vídeos, áudios e gráficos.
		Disponibilizar materiais em formatos acessíveis como braile, legendas e transcrições.
		Usar mapas conceituais, diagramas e quadros comparativos para facilitar a compreensão.

Fonte: Pereira, 2023 (Organizado pela autora).

Acreditamos que a abordagem contribua também para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas, já que fornece um referencial para a organização curricular, a avaliação e o uso de tecnologias assistivas, em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais. O DUA representa avanço na construção de escolas inclusivas,

pois promove uma educação que respeita a diversidade, valoriza as diferenças e assegura oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Entretanto, a efetivação dos princípios do DUA nas práticas pedagógicas requer processos formativos consistentes que preparem os professores para aplicá-los de forma intencional e reflexiva. Nessa direção, estudos como os de Byrko et al. (2021) e Evmenova (2018) destacam a importância de investigações que explorem formas eficazes de capacitar professores para aplicar o DUA nas práticas pedagógicas da educação básica.

Em seus estudos, Evmenova (2018), relata os resultados da experiência de um grupo de docentes ao participar de um curso online com base na abordagem do DUA. Ao validarem a experiência, todos os professores reconheceram o DUA como uma abordagem profícua, capaz de apoiar a aprendizagem de diferentes alunos, além de evidenciar a demanda de educadores que anseiam por formações contínuas em temáticas relacionados ao DUA.

As contribuições de Byrko et al. (2021) e Evmenova (2018) evidenciam, portanto, que a implementação efetiva do DUA depende de processos formativos estruturados, que possibilitem aos docentes transpor seus princípios para a prática pedagógica. Essas conclusões convergem com as análises de Bettio, Miranda e Schmidt (2021), ao ressaltarem a flexibilidade como eixo central do DUA, característica que permite aos professores elaborar planejamentos inclusivos e adaptáveis às reais necessidades de turmas heterogêneas.

4.3 A abordagem do DUA como estratégia inclusiva na Educação Infantil

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, deve ser um espaço propício à construção de aprendizagens futuras e aplicação de práticas pedagógicas acessíveis desde os primeiros anos de escolarização. Talvez a seguinte afirmação seja interpretada como utópica, mas na verdade, o Desenho Universal para Aprendizagem tem todos os pré-requisitos necessários para tornar isso uma realidade tangível, enquanto estratégia que garante a participação de todos e promove acessibilidade curricular e emocional às crianças pequenas, em especial as com TEA.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC 2017), reforça que a entrada das crianças na primeira etapa da educação formal, geralmente é a primeira separação desses sujeitos de seus vínculos familiares para outro tipo de vínculo em um espaço que integra o educar e o cuidar como ações indissociáveis no processo educativo. A Base também

amplia o olhar dos profissionais da educação para que observem atentamente como as interações e brincadeiras se desenrolam no cotidiano da infância por meio da escuta atenta.

Nesse sentido, a Educação Infantil mostra-se ainda mais propícia à aplicabilidade do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma vez que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostos pela BNCC (2017) se organizam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Figura 8) que asseguram as condições necessárias para a adoção de uma abordagem metodológica que oportuniza e amplia aprendizagens significativas e efetivas para todas as crianças

Figura 8: Direitos de Aprendizagem - BNCC



Fonte: elaborada pela autora com uso de recurso de Inteligência Artificial (Canva), 2025.

Audiodescrição: A imagem apresenta fundo azul claro e ilustração central de uma criança de pele clara e cabelos castanhos, em postura pensativa, cercada por peças coloridas de quebra-cabeça. No centro, lê-se o título “Direitos de Aprendizagem” em letras pretas sobre uma faixa bege. Em torno desse eixo, aparecem seis balões coloridos em formato de nuvem, cada um com um direito. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Considerando que os princípios do DUA atendem à diversidade encontrada em sala de aula e reconhecendo a forma e o ritmo que cada criança tem para aprender, corroboramos que sua estrutura é “[...] capaz de guiar educadores no desenvolvimento e planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico e fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, considerando suas mais diversas características. Para isso, é preciso compreender o conceito central do DUA: a flexibilidade” (BETTIO; ARRUDA; SCHMIDT, 2021, p. 34)

Portanto, ao adotar a perspectiva do DUA, o professor passa a planejar experiências de aprendizagem que contemplem múltiplos caminhos para o conhecimento.

Mas para que o docente tenha condições de realizar essa abordagem, precisa de antemão avaliar e conhecer o perfil de aprendizagem de cada criança.

Na Educação Infantil, a avaliação das aprendizagens é um instrumento metodológico que não passa por mensuração de notas, mas decorre dos registros diários do professor, das observações e escuta atenta, da análise e reflexão do que foi observado, que pode ser feita por meio de fotos, vídeos e anotações no diário de bordo e na escrita do relatório descritivo. Como instrumento metodológico, Proença, 2021, p. 53, considera a avaliação nesse segmento, como

um novo olhar, diferenciado do enfoque tradicional de caráter seletivo, autoritário e excludente de julgamento. Ela passa a ser vista sob a ótica da formação como um diagnóstico do que se passou até o momento no processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de “checar” o que o grupo construiu como aprendizagem, individual e coletivamente. Ela é decorrente dos registros do professor, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas. (PROENÇA, 2021, p.53)

Ao identificar o perfil de aprendizagem de suas crianças, o professor poderá organizar sua proposta de trabalho, definindo de forma inclusiva as intencionalidades das experiências que vai proporcionar para sua turma levando em consideração fatores que são essenciais na educação infantil: o tempo, o espaço e os materiais que irá utilizar.

O planejamento na Educação Infantil precisa ser totalmente flexível em todas as etapas, mas também precisa ter objetivos claros. De acordo com Proença, (2021, p. 45), “independente da fase do planejamento é fundamental que ele seja flexível, pois o professor deve ter abertura para considerar os interesses momentâneos emergentes no grupo e os acontecimentos inusitados, que também fazem parte do cotidiano, contextualizando-os com o percurso do trabalho realizado”. Portanto, ao pensar nos objetivos (intencionalidades) de suas propostas de aprendizagem, o professor pode defini-los com base no DUA, utilizando consignas com palavras de fácil compreensão para as crianças.

O site do Head Start.Gov do Departamento de Saúde e Serviços Humanos do Estados Unidos apresenta o DUA como uma estrutura capaz de aumentar o acesso e oportunidades educacionais em ambientes infantis e auxiliar no planejamento dos ambientes, materiais e atividades de aprendizagem com o objetivo de acolher todas as crianças com deficiência, visando ajudá-las a se envolver ativamente em seu aprendizado sem substituir as adaptações curriculares individualizadas necessárias para aquelas com algumas necessidades específicas.

As orientações do site explicitam o que pode ser oferecido nesses espaços de acordo com cada princípio do DUA considerando as mudanças necessárias do ponto de vista das próprias crianças:

- **Princípio da representação:** considera uma variedade de formas de aprender novas habilidades e informações;
- **Princípio da ação e expressão** – permite mais flexibilidade na forma como bebês e crianças demonstram como compreendem;
- **Princípio do engajamento** – proporciona mais opções para despertar a curiosidade e o interesse dos bebês e crianças.

Podemos afirmar que só é possível atender aos princípios do DUA se houver maior ampliação do acesso ao conteúdo curricular em diferentes domínios de aprendizagem. Mas para que isso aconteça devemos utilizar uma variedade de materiais e atividades planejadas antecipadamente visando atender às necessidades individuais, sem esquecer que planejar com base nesses princípios será sempre uma atividade intencional e colaborativa entre os professores e os demais profissionais que atuam em cada ambiente educacional.

Diante do exposto, é necessário compreendermos qual é a concepção de currículo na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem o currículo como “o 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” (BRASIL, 2009, p. 18).

A BNCC traz a organização desse currículo por Campos de Experiências que alinhados às DCNEI pretendem garantir, por meio das interações e brincadeiras, as aprendizagens das crianças, articulados aos direitos de aprendizagem. De acordo com Fochi (2015, p. 6), “a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”.

A experiência, segundo Fochi (2015), deve ser compreendida como aquilo que transforma o sujeito, que amplia a forma como ele se vê e como vê o seu entorno, portanto é fonte contínua de produção de sentidos e aprendizagens. Nessa perspectiva, não cabe mais às escolas de Educação Infantil a continuidade de práticas tradicionais e mecânicas que visam treinar a criança para a etapa do Ensino Fundamental, mas à vivência de práticas voltadas aos interesses das crianças dos zero aos cinco anos de idade.

O autor supracitado, evoca o pensamento de BONDIOLI; MANTOVAN (1998) sobre a produção de conhecimentos pelas crianças para evidenciar que

essa produção está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo. Para atender a esse modo de aprender, as autoras indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. (FOCHI, 2015, p. 8).

Assim, os campos de experiências (quadro 9) não são áreas fragmentadas, mas fazem parte de uma ecologia educativa que integra espaços, materiais, tempos, relações e artefatos culturais, favorecendo ações e reflexões significativas para as crianças, como vemos na tabela a seguir.

Quadro 9- Campos de experiência: organização do currículo na Educação Infantil

Campo de Experiência	Foco Principal	Aspectos que Desenvolve	Exemplos de Vivências
1. O eu, o outro e o nós	Relações sociais e emocionais	Identidade, convivência, empatia, respeito, cooperação	Rodas de conversa, brincadeiras coletivas, resolução de conflitos, combinados, assembleias
2. Corpo, gestos e movimentos	Expressão corporal e movimento	Coordenação motora, expressão, exploração do corpo e do espaço	Danças, circuitos motores, jogos de movimento, imitação de gestos, brincadeiras cantadas
3. Traços, sons, cores e formas	Linguagens artísticas	Criatividade, expressão estética, sensibilidade, exploração de materiais	Pinturas, colagens, ritmos, sons, desenhos, modelagens
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação	Linguagem oral e escrita	Comunicação, narrativa, ampliação de vocabulário, pensamento simbólico	Contação de histórias, conversas, dramatizações, exploração de livros, cantigas de roda, músicas infantis
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Conhecimento do mundo	Curiosidade, investigação, noções matemáticas e científicas, observação de fenômenos	Medições simples, experimentos, exploração da natureza, jogos de contagem, seriação

Fonte: organizado pela autora (BNCC (2017))

Como podemos perceber a partir da tabela acima, essa concepção de currículo que evidencia a organização dos espaços, do tempo, dos materiais e das interações que acontecem no cotidiano da Educação Infantil e traz como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, não poderia deixar de reconhecer a diversidade como princípio e respeitar as singularidades das crianças.

Nesse contexto, compreendemos que, mesmo as crianças que tenham alguma deficiência podem participar plenamente das experiências de aprendizagem voltadas para a Educação Infantil, principalmente se forem adotados os princípios do DUA para fortalecer o acesso a essas experiências.

Como o Desenho Universal para Aprendizagem ainda é uma abordagem pouco difundida no Brasil, sobretudo na Educação Infantil, optamos em mostrar algumas experiências consolidadas e exemplos concretos de implementação nos Estados Unidos. Entre elas destacam-se o TATS (Technical Assistance and Training System) e o FIN (Florida Inclusion Network), ambos financiados pelo Departamento de Educação da Flórida.

Esses programas disponibilizam orientações (quadro 10) detalhadas para o planejamento e aplicação do DUA na Educação Infantil, incluindo checklists específicos para cada princípio, o que facilita a organização do trabalho pedagógico e a identificação de barreiras e possibilidades no cotidiano escolar.

Quadro 10 – Orientações sobre planejamento e implementação do DUA.

PRINCÍPIOS	ORIENTAÇÕES
Envolvimento	Garantir acessibilidade física e conforto; Incluir conhecimentos prévios; Estimular interações sociais e persistência; Ensinar autorregulação e estratégias de enfrentamento; Fornecer feedback específico e positivo. Oferecer variedade de atividades e escolhas.
Representação	Usar diferentes modalidades (motora, verbal, visual, concreta) incluindo materiais diversos e tecnologia acessível; Integrar observação e coleta de dados em múltiplos contextos.
Ação e Expressão	Diversificar modos de resposta; Promover autonomia e definição de metas; Apoiar o planejamento e a execução de atividades; Estimular escolhas em brincadeiras e interações.

Fonte: www.floridainclusionnetwork.com, 2025 (organizado pela autora).

Na etapa da Educação Infantil, os princípios do DUA podem ser perfeitamente adaptados para atender as especificidades das crianças. Portanto, oferecer múltiplos meios de engajamento significa estimular a curiosidade e participação das crianças por meio de brincadeiras, materiais sensoriais e interesses emergentes.

Proporcionar múltiplos meios de representação implica disponibilizar as informações por meio de explorações em formas concretas, visuais, táteis, sonoras e gestuais. Propor múltiplos meios de ação e expressão no cotidiano da educação Infantil

permite que as crianças demonstrem por meio de suas múltiplas linguagens, as aprendizagens e habilidades adquiridas.

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi (2016), aborda em seus estudos a concepção sobre as múltiplas linguagens da criança e nos ajuda a compreender a diversidade de expressão que tanto se faz presente na Educação Infantil. Nesse sentido, reconhecemos que essas múltiplas linguagens dialogam diretamente com os princípios do DUA, ampliando a capacidade de aprendizagem de todas as crianças ao proporcionar também múltiplas possibilidades de engajamento, representação e expressão, garantindo que cada criança participe das experiências educativas com equidade.

Dessa forma, ao adotar os princípios do DUA Educação Infantil, o professor tem amplas possibilidades de garantir que todas as crianças, em especial aquelas com TEA, participem e aprendam de forma mais individualizada e significativa.

4.4 Tecnologias e recursos baseados no DUA para a aprendizagem das crianças com TEA na Educação Infantil

No contexto da Educação Infantil a utilização do Desenho Universal para Aprendizagem pode parecer desafiadora principalmente quando se trata da adoção de recursos tecnológicos para crianças pequenas. Contudo devemos considerar que a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem exige flexibilidade em seus meios, recursos e estratégias para atender as singularidades de todas as crianças. Nesse sentido, podemos flexibilizar o ensino ao integrar de forma equilibrada o uso das tecnologias digitais, os materiais concretos e os recursos multissensoriais com a mediação intencional feita pelo professor.

Destarte, quando a tecnologia é usada como um recurso pedagógico, certamente contribuirá na redução ou superação das barreiras sensoriais e de comunicação que tanto afetam a inclusão das crianças com TEA no ensino regular. Nesse sentido, pretendemos conquistar os docentes para ampliarem seus olhares a uma nova perspectiva educacional e evitem práticas restritas à repetição de atividades em folhas xerocopiadas ou ao uso único de um mesmo tipo de recurso para todas as crianças. Esta seção, portanto, propõe alternativas de materiais e adaptações acessíveis, alinhadas aos princípios do DUA com o intuito de favorecer a real inclusão em suas salas de aula.

Na perspectiva dos princípios do DUA, é essencial que, quando necessário, as informações sejam apresentadas em formatos variados como o Braille, audiodescrição,

vídeos, pictogramas, imagens e demais recursos acessíveis para que haja várias maneiras das crianças acessarem ao conhecimento. É importante lembrar que essas adaptações precisam ser estabelecidas no início do planejamento do professor e que este precisa avaliar o estilo de aprendizagem de suas crianças, sendo elas típicas ou atípicas.

Para além do planejamento, o docente que se compromete com a flexibilização das aulas e das experiências de aprendizagem na Educação Infantil deve também produzir materiais didáticos acessíveis, adaptando-os de forma intencional e contextualizada para que possam promover a inclusão de fato.

Como já foi dito, o DUA possibilita aos professores a identificação e eliminação das barreiras presentes no currículo, assegurando que todos possam participar e aprender dentro de suas possibilidades. Santos, Ghilardi-Lopes e Melro (2021, p.9), afirmam que “dentro da perspectiva do DUA, julgamos necessário o emprego de todas as alternativas encontradas. Ainda que as opções sejam individualmente direcionadas a um público específico, ao serem utilizadas em conjunto e, se complementando em um mesmo material, torna este inclusivo, promovendo o atendimento de todos os interessados”.

Na Educação Infantil os materiais pedagógicos têm um importante papel na mediação das aprendizagens, por isso devem ser organizados no espaço da sala de referência de forma intencional para que possam favorecer autonomia, expressão e engajamento.

Para reforçar esse entendimento é importante considerar como transformar esse espaço pedagógico em um ambiente inclusivo. A priori é necessário que o professor compreenda que existe uma diferença entre espaço e ambiente. Enquanto o espaço diz respeito ao arranjo físico, tamanho, mobiliário, circulação, materiais e objetos, o ambiente emerge quando esse espaço é qualificado pelas relações, pelos afetos e pelas interações que ali se constroem (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004).

Na educação inclusiva isso se reverbera na acessibilidade que é limitada muitas vezes pela presença/ ausência desses recursos quer sejam analógicos ou tecnológicos, sem que se pense em como criar condições para que as crianças façam interações significativas. Ambientes organizados de forma flexível, acolhedora e responsiva reduzem as barreiras e ampliam as oportunidades de participação para todas as crianças, especialmente para aquelas com autismo, que necessitam de rotina previsíveis e estímulos adequados às suas necessidades sensoriais.

O CAST (Center for Applied Special Technology), organização norte-americana responsável pela formulação do DUA, define algumas diretrizes no sentido de organizar

os princípios do DUA em subconjuntos de orientações práticas, que possibilitam aos docentes, concretizar cada princípio em ações educativas.

Para implementar o Desenho Universal para Aprendizagem é necessário conhecer as Diretrizes DUA, uma estrutura criada pelo CAST para “melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em conhecimentos científicos sobre como os humanos aprendem [...]” (HEREDERO, 2025, p. 1).

As Diretrizes do DUA servem como apoio aos profissionais que desejam aplicar seus princípios, oferecendo-lhes um “conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou plano para garantir que todos os alunos possam acessar e participar com oportunidades de aprendizagem significativas e desafiantes (HEREDERO, 2025, p. 1).”

A atualização das Diretrizes do DUA lançadas recentemente pelo CAST (2025), reforça o compromisso de transformá-las em uma ferramenta capaz de orientar a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem, valorizem e acolham plenamente cada estudante.

Assim, apresentamos a seguir (quadro 11) os princípios, as diretrizes relacionadas a cada princípio e algumas sugestões de recursos pedagógicos que podem ser utilizados ou adaptados para a Educação Infantil.

Quadro 11– Diretrizes DUA 3.0 e a criação de recursos pedagógicos

Princípio do DUA	Diretriz e orientações	Recursos
Envolvimento	7. Acolher interesses e identidades, proporcionando escolhas e segurança emocional.	Rotinas visuais; histórias sociais; vídeos curtos; jogos simples; atividades baseadas em hiperfocos.
	8. Esforço sustentável e persistência, para manter a participação e o pertencimento com metas reais e apoio colaborativo.	Jogos cooperativos; metas visuais; passos da tarefa; feedback por emojis; tarefas graduadas.
	9. Competência emocional para desenvolver autorregulação, empatia e consciência emocional.	Cartões de emoções; cantinho da calma; músicas de transição; histórias sobre sentimentos.
Representação	1. Percepção Garantir acessibilidade sensorial e múltiplas formas de apresentar a informação.	Pictogramas; QR Codes com áudio; objetos concretos; materiais táteis; audiodescrição.
	2. Linguagem e símbolos Tornar a linguagem clara, acessível e multimodal.	Histórias em sequência; pranchas de comunicação; livros digitais

		narrados; vocabulário visual da rotina.
	3. Construção do conhecimento Facilitar conexões, categorização e compreensão progressiva.	Mapas visuais; classificações; sequências fotográficas; experimentos simples; analogias infantis.
Ação e Expressão	4. Interação Oferecer diferentes formas de interação e manipulação dos materiais.	Letras móveis; painéis sensoriais; tablets com botões grandes; atividades de apontar/toque.
	5. Expressão e comunicação Permitir múltiplas formas de a criança expressar o que sabe	CAA; fotos/vídeos; desenhos digitais ou impressos; objetos preferidos como mediadores.
	6. Desenvolvimento de estratégias Apoiar planejamento, organização e autonomia	Cartões ‘primeiro/depois’; checklists simples; rotinas visuais; quadros de progresso; caixas estruturadas.

Fonte: organizado pela autora – CAST (2025)

Cabe ressaltar que é preciso haver uma integração equilibrada entre o uso da tecnologia digital e os materiais concretos na Educação Infantil, pois as crianças pequenas aprendem prioritariamente pelas brincadeiras e experiências sensoriais. Assim, devemos priorizar a exploração lúdica real que pode ser complementada pela tecnologia, se necessário for.

Como bem indica Heredero (2020), apenas fazer uso da tecnologia em sala de aula não configura a implementação do DUA e pode não melhorar a aprendizagem. Os mesmos problemas de acessibilidade podem ser compartilhados tanto nas opções de recursos não tecnológicas quanto nos tecnológicos. Porém, existem estudantes que realmente necessitam de tecnologias assistivas de uso individual.

O autor supracitado enfatiza que o DUA não é digital por essência, mas flexível por princípio, portanto, o uso de recursos diversos, constitui uma potente estratégia para que as crianças com TEA, na Educação Infantil, possam ampliar suas oportunidades de participar e aprender, desde que haja uma mediação docente com qualidade e compromisso ético. Esses elementos são indispensáveis para que tais recursos não apenas removam barreiras, mas também promovam experiências significativas, lúdicas e humanizadoras.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire



FONTE: Elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

AUDIO DESCRIÇÃO: Sala de formação docente com três professoras sentadas em semicírculo; três a direita e quatro a esquerda, utilizando cadernos e livros. Uma formadora em pé, ao centro, apresenta conteúdos ilustrativos sobre educação inclusiva em um quadro branco. No chão, há alguns livros dispostos sobre um tapete redondo azul, indicando um espaço de estudo coletivo.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção evidenciamos o papel da formação docente na perspectiva inclusiva em face a tantos desafios vivenciados na prática educativa que têm levado muitos professores à exaustão, desmotivando aqueles que já tem uma longa carreira e desestimulando os mais jovens ou os que aspiram ingressar na docência. Esse cenário revela não apenas dificuldades individuais, mas fragilidades estruturais que atravessam a profissão docente no contexto das políticas educacionais vigentes em nosso país.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva exige formações específicas e contínuas que sejam capazes de atender a diversidade encontrada em sala de aula, especificamente ao atendimento de crianças com TEA. Essa exigência reforça o papel essencial do professor como mediador da inclusão na Educação Infantil, responsável por organizar ambientes, interações e experiências de aprendizagem que assegurem a participação, o desenvolvimento e o direito à aprendizagem de todas as crianças.

Contudo, não podemos deixar de apontar as questões sociais relacionadas à inclusão que perpassam pelas políticas públicas que vigoram em nosso país, lançando um olhar crítico e reflexivo sobre o que está posto e sobre o que realmente acontece na prática escolar, evidenciando as necessidades formativas atuais que podem contribuir positivamente para o atendimento das crianças com deficiência na Educação Infantil.

5.1 A Formação de professores para a Educação Inclusiva

A profissão docente enfrenta os seus maiores desafios nos dias atuais. Se formos citá-los sem cair no lugar-comum das reclamações por falta de disciplina dos discentes, uso indiscriminado de tecnologias voltadas para o prazer e a diversão, negligência das famílias entre outros, devemos focar em analisar, antes de qualquer coisa, alguns aspectos que precisam ser refletidos como o de que a educação se torna a cada dia mais complexa e a carreira docente não pode se eximir de se adequar a essa complexidade.

Nesse sentido, Imbernón (2011) assinala que a complexidade inerente à educação dos seres humanos e a complexidade da formação docente não avançam no mesmo ritmo, como seria necessário. Ele explica que “essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo (IMBERNÓN, 2011, p. 9)”.

Como podemos perceber, a formação docente é a via fundamental para que a educação possa assumir a complexidade de sua tarefa social, em uma realidade que exige um profissional altamente qualificado para exercer o seu papel de mediador e não mais de único detentor do conhecimento. Essa mudança de perspectiva reflete transformações profundas nos modos de acesso à informação e nas formas de aprender dos estudantes contemporâneos. Nesse contexto de dúvidas e mudanças, o papel da educação torna-se mais amplo, ou seja,

a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

A mediação pedagógica emerge, nesse contexto, como uma dimensão central do trabalho docente, impulsionada pelas demandas de estudantes que possuem amplo acesso ao conhecimento, antes restrito ao professor. Do aluno concebido como *tábula rasa* ao estudante atual, exposto a um volume excessivo de informações, porém nem sempre capaz de atribuir-lhes sentido, percorreu-se um longo caminho histórico e pedagógico.

Sabemos que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser sustentado por processos de formações contínuas que possibilitem a qualificação das práticas pedagógicas ancoradas em processos de autoavaliação. Esses processos permitem ampliar o olhar para a dimensão coletiva do trabalho docente evitando a chamada *solidão pedagógica*, vivenciada por muitos educadores no cotidiano escolar.

A troca de saberes entre os integrantes da equipe pedagógica de uma instituição constitui-se como elemento fundamental para o enriquecimento das práticas educativas e para a promoção de processos de transformação profissional e pessoal. Nesse contexto, a formação colaborativa favorece o desenvolvimento de docentes mais críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma educação capaz de intervir na transformação da sociedade.

Nesse percurso, novos atores sociais passaram a ocupar o espaço da sala de aula, entre eles, os alunos com deficiência, cuja presença é fonte de preocupação para toda classe educacional. Esses e outros aspectos do cenário educacional contemporâneo revelam que para além da redefinição da carreira docente, existe a necessidade de formação voltada para a diversidade que pretende incluir e não mais segregar.

No entanto, a formação de professores na perspectiva da inclusão constitui-se como um dos maiores desafios das últimas décadas, assim como a organização de escolas inclusivas no complexo cenário educacional brasileiro, conforme aponta Oliveira (2022).

Considerando Mantoan, uma das precursoras dos estudos sobre a inclusão escolar no meio acadêmico brasileiro, destacamos que, já há pelo menos duas décadas, a autora apontava que as barreiras atitudinais e organizacionais à inclusão escolar poderiam ser superadas por meio de um “esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação de professores para trabalhar com as diferenças em sala de aula” (MANTOAN, 2004, p. 80).

Embora o país disponha de um arcabouço legal bem consistente nos dias atuais, observamos que dificuldades recorrentes para a efetivação das políticas públicas ainda comprometem a concretização da inclusão escolar. Mantoan (2004), aponta que a inclusão escolar envolve mudança de atitude, senso ético e de justiça, além do reconhecimento de que qualquer pessoa tem o direito de aprender, mas que as reações mais comuns dos educadores é dizer que não estão preparados para atender as diferenças em sala de aula.

Nessa direção, Lustosa e Nunes (2020) dialogam sobre a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão a partir de uma pesquisa de campo com professores que atuam na educação inclusiva no ensino regular. Essa pesquisa apresentou relatos significativos acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes e dos sentimentos de insegurança e medo diante da possibilidade de receber, em sala de aula, alunos com deficiência.

Ao analisar esses relatos, as autoras problematizam as circunstâncias que despertam tais sentimentos, questionando se elas decorrem da falta de conhecimento, da ausência de preparo pedagógico ou da insuficiência de formação específica na área da inclusão. Os resultados da pesquisa indicaram que muitos professores não se sentiam preparados nem mesmo para acolher esses estudantes, o que reforça a necessidade de repensar os processos formativos.

No decorrer do estudo, Lustosa e Nunes (2020) também entrevistaram docentes oriundos de cursos de especialização em educação inclusiva, buscando compreender as motivações que levaram esses profissionais a investir em formações específicas na área. A análise dos discursos das entrevistadas, revelou vários motivos, entre os quais:

- Ampliar os conhecimentos na área da educação inclusiva;
- Melhorar a prática pedagógica em sala de aula;

- Por curiosidade;
- Por conta das exigências das leis.

Por fim, as autoras destacam que a maioria das professoras entrevistadas revelou preocupação com sua prática pedagógica e o reconhecimento

de que ‘faltava algo’ em seu fazer pedagógico, fato que, subsequentemente, ensajou-lhes a mobilização por ampliação e/ou aprimoramento da formação. Emerge desses relatos uma atribuição de valor à formação continuada para o desenvolvimento de uma melhor ou outra prática pedagógica, sendo também presente o desejo de romper com o distanciamento entre o saber e o fazer (NUNES; LUSTOSA, 2020, P. 81)”.

Assim como os sujeitos dessa pesquisa, outros profissionais da educação têm buscado cursos de graduação, especialização e programas de mestrado voltados à temática da inclusão como forma de suprir lacunas deixadas pela formação inicial e de qualificar sua atuação pedagógica.

Para além dos cursos formais, as formações on-line, os minicursos e outras modalidades de aprendizagem têm se expandido significativamente nos últimos anos. Plataformas digitais, como o YouTube, bem como redes sociais, a exemplo do Instagram, passaram a ofertar conteúdos variados sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, ampliando o acesso à informação e ao debate sobre essas temáticas.

Contudo, esse cenário exige do professor uma postura crítica e seletiva, tendo em vista a excessiva oferta de conteúdos e materiais sem referências consistentes ou alinhadas a fundamentos teóricos e pedagógicos que possam de fato contribuir com a realidade de sua sala de aula, tendo o cuidado de não esperar receitas prontas.

A educação inclusiva vai contra qualquer modelo de “roupa que serve para qualquer pessoa”. Ela exige flexibilização em todos os processos educacionais, mas principalmente na elaboração de instrumentos metodológicos, como o planejamento e a avaliação.

Sem eximir a grande responsabilidade do professor no processo de inclusão dos seus alunos, Nunes e Lustosa (2020), enfatizam que

a formação do professor é apenas um, entre outros aspectos a serem aprimorados como mecanismos para o processo de inclusão alcançar os resultados que ainda necessitamos, mantendo-se a necessidade de eliminação das barreiras externas e internas que permeiam o cotidiano dos sujeitos da educação, bem como o desenvolvimento de práticas mais inclusivas para alcançar a aprendizagem de todos os alunos (NUNES; LUSTOSA, 2020, p. 91).

Nessa mesma direção, Oliveira e Pilatti (2023) evidenciam limitações significativas na formação inicial dos cursos de licenciatura no que se refere à educação inclusiva, especialmente pela escassez de experiências práticas com estudantes com

deficiência. Segundo os autores, essa lacuna decorre, em grande parte, de currículos que conferem pouca ênfase ao tema, de cargas horárias insuficientes e de abordagens restritas sobre a diversidade humana, incluindo os transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA. Tal realidade reforça a necessidade de pesquisas e ações formativas que apontem caminhos para o aprimoramento da formação docente e, conseqüentemente, para a ampliação do acesso de estudantes com TEA a uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, evidencia-se o papel fundamental do professor na construção de práticas educacionais inclusivas capazes de atender às necessidades específicas das crianças com autismo. A promoção dessas práticas constitui não apenas uma exigência profissional, mas também um compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento integral de todas as crianças (FRANCO; GOMES, 2020).

No entanto, apesar da relevância da mediação docente, é necessário reconhecer que sua atuação isolada não é suficiente para assegurar o avanço da educação inclusiva. Para que isso se concretize, é indispensável a existência de políticas públicas que garantam, entre outras ações, formação continuada específica sobre o autismo na primeira infância, suporte técnico e pedagógico permanente e condições adequadas de trabalho.

Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2018, p. 148) destacam que os déficits de aprendizagem dos alunos ou o fracasso dos processos educativos frequentemente recaem “sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos”.

As autoras advertem, contudo, que esse profissional não pode atuar sozinho, sendo necessário que conte com uma rede de apoio, recursos suficientes, formação e demais condições indispensáveis à realização de um ensino de qualidade. Essa realidade evidencia a necessidade de ações articuladas pelas secretarias de educação, de modo a fomentar estudos sobre inclusão, oferecer suporte técnico e pedagógico permanente e fortalecer a escola como espaço formativo contínuo, tanto para os educadores quanto para as famílias.

Corroboramos com as autoras em destacar os processos de formação docente (inicial, continuada ou autoformativa) como elementos essenciais para o avanço das práticas inclusivas, mas é evidente que ainda não são suficientes para garantir a efetivação da inclusão escolar, pois existem situações que extrapolam o âmbito individual do professor.

Sobre esse aspecto Moura; Viana (2015, p. 86) confirmam que “os problemas da educação do país não se resolvem apenas com formação dos profissionais da educação, bem como os problemas sociais do país não se resolvem apenas com a melhoria da educação, pois esta não pode ser considerada a redentora de todas as mazelas sociais”. O caminho a ser trilhado na direção certa depende da existência de políticas públicas que ofereçam condições reais de trabalho, investimento sistemático em formação docente e diretrizes claras para a organização de escolas inclusivas.

Enfim, somente essas ações articuladas podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas e capazes de assegurar a aprendizagem de todos os alunos. É a partir dessa compreensão que discutiremos, no próximo tópico, o papel das diretrizes nacionais na formação de professores na perspectiva inclusiva.

5.2 Diretrizes Nacionais para a formação docente na Educação Inclusiva

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, orientando o atendimento educacional especializado de forma complementar ao ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu 58, demonstra que tem a intenção de contemplar a Educação Especial e que será oferecida pela rede regular de ensino, incluindo alguns alunos nas classes comuns (CUNHA, 2022).

Referindo-nos ainda a esse artigo, o autor declara que

“Todavia, o texto deixa claro no § 1º que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrá-lo nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto das aulas regulares para não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental, garantido pela Constituição Federal e pela LDB como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (CUNHA, 2022, p. 98)”.

O artigo 59 da LDB (1996) determina que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). A formação dos profissionais da educação é tratada no artigo 62 da referida lei, o qual estabelece a docência na Educação Básica como uma atividade que deve ser exercida por profissionais com formação em nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso normal em nível médio.

Em se tratando de Educação Inclusiva, o artigo 62 não explicita a obrigatoriedade de uma formação voltada para a inclusão,

mas define, na configuração escolar, em que a Educação Especial atua como modalidade de ensino, dois tipos de profissionais: o professor especializado, que trabalha na sala de recursos multifuncionais ou instituições, centros especializados, desenvolvendo o atendimento educacional especializado, e o professor que atua na sala de aula comum ensinando todos os alunos. Esses dois professores, apesar de cumprirem atividades diferenciadas, devem trabalhar de forma articulada e colaborativa, integrando os outros atores da escola, a família e profissionais de outros serviços públicos (BRASIL, 2008; MENDES et al., 2010 apud SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 19-20).

Dessa forma, podemos concluir que a LDB sinaliza a necessidade de articulação entre a organização pedagógica e a formação docente, de modo a fomentar ações voltadas à efetivação da Educação Inclusiva.

No entanto, observamos que o arcabouço legal constituído a partir dessa lei não foi suficiente para encurtar a distância entre o que a legislação prevê e o que, de fato, se concretiza na prática educacional. Esse descumprimento das leis é um fato recorrente em nosso país e afeta a sociedade em geral, mas especificamente as pessoas que necessitam de atendimentos específicos e de qualidade nas escolas regulares que ainda baseiam-se no parâmetro de que inclusão é sinônimo de matrícula.

A expressão “educação inclusiva” não se refere apenas a grupos historicamente excluídos da educação formal, mas refere-se a todas as pessoas, em um sentido mais amplo que reconhece, acolhe e respeita a diversidade humana. Nessa perspectiva, a autora corrobora “com todos os autores e pesquisadores que dizem que a educação inclusiva é um pressuposto político que indica o tipo de sociedade em que devemos viver (OLIVEIRA, 2022, p. 55).

Oliveira (2022) nos ajuda a compreender que para a construção de uma escola com perspectiva inclusiva são necessários investimentos que possibilitem o avanço das políticas públicas estruturadas a partir do reconhecimento da inclusão como princípio essencial no campo educativo. Tais investimentos precisam abranger a classe docente que necessita se apropriar dos saberes teórico-práticos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos e em especial, os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em se tratando dos dispositivos legais que impulsionaram e organizaram o processo de inclusão escolar em nosso país, a autora supracitada destaca de forma bastante esclarecedora, seis importantes documentos, os quais apresentamos de forma reduzida no quadro 12 a seguir, com seus principais aspectos relacionados à formação docente.

Quadro 12 – Dispositivos Legais e suas implicações para a prática docente.

Dispositivo legal	Aspectos relacionados à formação docente
1- Resolução CNE/CEB n. 2 de 11.09.2001 - Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Reafirmam a Educação Especial como modalidade transversal, exigindo a formação do professores especializados (AEE) para atuar nas escolas e classes especiais.
2- Portaria Normativa n.13 de 24.04.2007 - Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007)	Institui o AEE como um espaço pedagógico específico dentro das escola, no contraturno, equipado para fortalecer a inclusão nas classes comuns, com a atuação do professor especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.
3- Portaria n. 555/200, prorrogada pela Portaria n. 948/2007- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (publicada em 2008)	Dá destaque à formação dos professores para atuar no AEE e dos demais profissionais da educação, sem avanços em relação a atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor do AEE,
4- Decreto 6.949 de 25.08.2009 - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo assinado em 30.03.2007.	Introduz a concepção social de deficiência, centrada nas barreiras e requer formação docente voltada à identificação e superação dessas barreiras.
5- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Estabelece a inclusão como princípio e o AEE como complementar à escolarização. Exige formação docente para práticas inclusivas na sala comum e práticas colaborativas entre o AEE e a sala comum.
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009)	Orientam a organização do AEE e o papel do professor especializado para que haja práticas colaborativas entre o AEE e a sala comum.
Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)	Consolida a Educação Inclusiva como direito e dever do sistema educacional Reforça a formação docente como responsabilidade institucional, orientada à acessibilidade pedagógica.

Fonte: OLIVEIRA, 2022 (Organizado pela autora).

Santos e Falcão (2022) esclarecem que a Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, reconhece a importância e o compromisso social da formação docente em acolher e respeitar a diversidade, incluindo os alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, os autores supracitados apontam que a estrutura e o desenvolvimento dos cursos de formação destinados à capacitação dos professores que trabalham com alunos atípicos, precisam superar a fragmentação do currículo e ofertar um ensino que atenda às singularidades desses estudantes.

Segundo eles, “o professor, ao assumir uma perspectiva inclusiva, precisa direcionar sua ação docente para as reais necessidades educacionais de seus alunos, situando-a nas possibilidades de compreensão da realidade que permite a vivência da relação dialética entre a teoria e a prática no desenvolvimento do processo didático (SANTOS; FALCÃO, 2022, p. 21).”

Após a consolidação dos dispositivos legais apresentados no quadro anterior, destacamos que houve uma recente atualização no marco normativo da Educação Especial no Brasil com a promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituindo uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, revogando o Decreto nº 7.611/2011.

Menos de dois meses após a publicação desse decreto houve severas críticas em relação às mudanças em alguns pontos polêmicos que desagradaram a comunidade em geral, sendo substituído pelo Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025, trazendo correções.

Para facilitar a compreensão sobre as mudanças ocorridas, organizamos as informações em um quadro comparativo trazendo o foco para a formação docente e as implicações pedagógicas que permanecem ou foram alteradas.

Quadro 13 - Decreto nº 12.686/2025 x Decreto nº 12.773/2025: formação docente e implicações pedagógicas.

Aspecto	Decreto nº 12.686/2025	Decreto nº 12.773/2025
Natureza da norma	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.	Altera dispositivos do Decreto nº 12.686/2025.)
Objetivo geral	Garantir educação inclusiva para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, sem discriminação, com transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades.	Mantém os objetivos da política original e revisa dispositivos com ajustes de redação e abrangência.
Formação docente no texto legal	Prevê promoção e incentivo à formação continuada dos profissionais da educação como parte dos objetivos da política (Art. 3º, inc. IX e Art. 4º, VII)	Permanece em vigor a previsão da promoção de formação docente.
Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e formação	Institui a Rede com o objetivo de expandir e consolidar a formação continuada em serviço dos profissionais de educação (Art. 17, I).	Permanece em vigor.

Organização da política e formação	A política deve organizar o sistema educacional para inclusão com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem (Art. 1º, §3º	Ajusta a redação do §3º do Art. 1º, reforçando a formulação do direito à inclusão no sistema geral.
Responsabilidade pelos apoios pedagógicos	Autoriza a União a elaborar diretrizes e orientações para ações de formação orientadas nas práticas pedagógicas e de gestão escolar destinadas a gestores, professores e demais profissionais (Art. 19, IV).	Permanece em vigor.

Fonte: organizado pela autora com base no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, e no Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.

Destacamos que a instituição da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva representa um avanço significativo ao estruturar, em âmbito federativo, ações voltadas à formação continuada, à articulação intersetorial e à produção de conhecimentos e materiais acessíveis.

Esse reconhecimento desloca a responsabilidade da inclusão do âmbito individual para o institucional, reforçando a necessidade de processos formativos permanentes, contextualizados e articulados à prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil.

Nesse sentido, o novo marco normativo reconhece o professor da sala comum como protagonista do processo inclusivo, demandando formações que priorizem práticas pedagógicas acessíveis, planejamento colaborativo e articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala regular, superando abordagens centradas exclusivamente no diagnóstico ou no atendimento especializado isolado.

Em síntese, os pontos discutidos nas normativas mais recentes, deixam claro que a efetivação da educação inclusiva não se garante apenas pela existência dos marcos legais ou pela ampliação do acesso dos estudantes ao ensino regular, mas depende, sobretudo, de processos formativos que promovam uma compreensão crítica e integrada da prática pedagógica comprometida com a articulação entre teoria e prática.

Os saberes necessários aos professores, tanto da Educação Especial quanto das escolas inclusivas, devem ser priorizados nos cursos de formação a partir de uma perspectiva de ação/reflexão/ação sobre a prática docente. Somente assim, poderão aproximar-se o máximo possível da realidade escolar e assim, promover as mudanças necessárias. Caso as formações contínuas ofertadas pelas redes de ensino no país não

resultem em transformações efetivas na prática cotidiana, dificilmente alcançará êxito no processo de inclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também assume papel relevante ao reafirmar o compromisso com a equidade e a inclusão desde a Educação Infantil. Ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) esse documento normativo reforça a necessidade de propostas pedagógicas flexíveis, capazes de respeitar as infâncias e os diferentes modos de aprender e se desenvolver das crianças.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa preparar o professor da Educação Infantil para interpretar tais direitos à luz da diversidade, considerando as especificidades de todas as crianças e assumindo o seu papel como mediador da inclusão. Portanto a formação deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às necessidades reais do contexto escolar.

5.3 Mediação Docente: desafios e formação para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Compreender o papel do professor como mediador diante da inclusão na Educação Infantil resulta em assumir que não basta a criança público-alvo da educação especial estar matriculada na turma comum e nem se sustenta apenas que essa criança seja bem acolhida e bem cuidada. Ela precisa ser respeitada em sua individualidade.

A inclusão escolar configura-se como um processo pedagógico, ético e político, que se materializa no cotidiano por meio de decisões intencionais da equipe pedagógica na organização dos ambientes, nas propostas de interações e brincadeiras, nas múltiplas linguagens e nas experiências que serão proporcionadas.

Nesse contexto, cabe ao professor o papel de organizar condições para que todas as crianças participem, se expressem, explorem, convivam e aprendam, considerando suas singularidades, sabendo identificar e eliminar as barreiras que produzam a exclusão. A única forma de o professor garantir todas as condições apresentadas é por meio de um planejamento intencional baseado nas observações e escuta atenta das crianças na jornada diária e nas suas microtransições.

Na Educação Infantil, as microtransições correspondem aos pequenos momentos de passagem que organizam a jornada diária e as rotinas estabelecidas, como o momento da alimentação, a brincadeira na área externa ou qualquer mudança de atividade. Quando

planejadas de forma intencional, essas microtransições configuram-se como experiências pedagógicas significativas.

No entanto, tornam-se desafiadoras quando envolvem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em função da rigidez cognitiva e da dificuldade em lidar com mudanças inesperadas. Nessas situações, a ausência de mediações adequadas pode provocar desregulação emocional, podendo, inclusive, desencadear crises emocionais.

Nesse sentido, a mediação pedagógica na Educação Infantil não prioriza a transmissão do conhecimento, mas a observação e interpretação de tudo que ocorre nas interações sociais que possam ampliar as possibilidades de participação e desenvolvimento. Como podemos observar, essa mediação é particularmente decisiva quando há crianças com TEA, pois suas formas de ação e comunicação demandam apoios específicos.

Nessa perspectiva, “o modo como o professor conduz o processo, mediando a participação da criança com Autismo, pode favorecer ou restringir as aprendizagens, o que conseqüentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessa criança (CHIOTE, 2023, p. 47). Por isso, é importante que as “respostas” de cada criança às propostas sirvam como evidências para reajustar o planejamento, caso necessário.

Os estudos de Vigotski (2007), conforme discutidos por Chiote (2023), indicam que a aprendizagem espontânea, construída no contexto familiar, difere da aprendizagem sistematizada e intencional, vivenciada na escola. Nesse sentido, a função da escola é promover a produção de novos conhecimentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio da criação das zonas de desenvolvimento proximal.

A mediação pedagógica deve se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, se orientar para o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de maturação [...] Ao se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal na criança com Autismo, a mediação pedagógica, deve fundamentar-se em processos compensatórios. Atuar na zona de desenvolvimento proximal por meio de processos compensatórios é investir nas possibilidades da criança com Autismo, a partir das vivências concretas dentro da escola que mobilizem essa criança a interagir com os outros e com o meio (VIGOTSKI, 2007 apud CHIOTE, 2023, p. 48).

Na Educação Infantil, a mediação pedagógica inclusiva requer um trabalho rigoroso do professor em organizar as ações do planejamento de forma coerente com a faixa etária das crianças sem subestimar suas potencialidades. Toda essa organização

requer uma postura profissional embasada por conhecimentos pedagógicos, compromisso com o processo de aprendizagem e capacidade de reflexão sobre suas próprias ações.

Portanto, a atuação docente se traduz em ações que permitam a criação de um planejamento que já nasce com alternativas e diferentes caminhos de participação do aluno. Entre essas ações, podemos destacar:

- a criação de rotinas flexíveis e previsíveis, com apoio visual quando necessário;
- a oferta de objetos concretos, imagens, pistas corporais, linguagem simples, demonstrações;
- a comunicação por meio de gestos, figuras de visualização, vocalizações, desenho, movimento, tecnologias assistivas quando cabíveis.
- As vivências reais com possibilidade de escolhas, desafios graduados e apoio socioemocional em todos os momentos.

Isso exige do professor a leitura crítica do currículo vivido, observando sistematicamente as crianças individualmente e em pequenos grupos, documentando os processos por meio do diário de bordo, caderno de documentação pedagógica e/ou outros instrumentos. Nessa perspectiva a avaliação é formativa, ou seja, é centrada em progressos e nas condições dadas para a participação das crianças.

A postura de um professor mediador exige disposição para reorganizar o ambiente (espaços e materiais) diante das respostas do grupo e sempre que necessário. Em vez de perguntar apenas “o que a criança não consegue fazer?”, o professor pergunta: “quais barreiras estão impedindo a participação?”, “quais apoios favorecem autonomia?”, “que ajustes no ambiente e na proposta ampliam o acesso de todos?”.

Além do mais, o professor que assume a postura de mediador da inclusão atua como articulador de uma rede de corresponsabilidade. A inclusão não pode ficar restrita à sala; ela depende de diálogo com a gestão, a coordenação pedagógica, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (quando houver), os cuidadores/apoios (quando houver) e sobretudo, com as famílias.

Essa articulação é importante para alinhar expectativas, construir estratégias coerentes entre casa e escola, garantir continuidade de apoios e evitar que a criança com TEA seja interpretada exclusivamente pelo diagnóstico que muitas vezes virá o rótulo a ser carregado por essa criança.

Em outras palavras, a mediação docente também envolve transformar as informações sobre a criança (os laudos, parecer descritivo e as observações) em decisões concretas de planejamento, de eliminação de barreiras e de acolhimento.

No caso do TEA, a mediação se fortalece ainda mais quando o professor organiza um conjunto equilibrado de apoios: estrutura e previsibilidade sem rigidez; respeito ao tempo da criança sem isolamento (como é comum acontecer) e com intervenções que promovam a interação, valorizem o brincar e a participação no coletivo.

Isso inclui, por exemplo, prever alternativas para momentos sensorialmente intensos (ruídos, fila, transições), combinar sinais de antecipação, oferecer cantos de regulação, planejar pares e pequenos grupos, e utilizar interesses específicos como ponte para ampliar repertórios de brincadeira e linguagem.

Nessa perspectiva, Farias, Maranhão e Cunha (2008, p.369) afirmam que “a interação professor-aluno é entendida como um processo de mão-dupla interativa, no qual o mediador deve envolver o mediado em atividades de resolução de problemas com objetivo de auxiliá-lo a enfrentar as tarefas com eficácia e enriquecer os comportamentos visando à autonomia do aluno em atividades futuras”.

O estudo das referidas autoras é fundamentado na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada que evidencia a influência direta do professor sobre a aprendizagem e a participação da criança com autismo, sobretudo quando suas práticas são orientadas pela intencionalidade, pela atribuição de significado às experiências e pela possibilidade de transcendência do aprendizado para novos contextos.

A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein, fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação intencional de um adulto mais experiente, em diálogo com os pressupostos sociointeracionistas de Vygotsky (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Finalmente, as autoras ressaltam que a mediação eficaz envolve não apenas estratégias didáticas, mas também o estabelecimento de vínculo afetivo, responsividade às iniciativas da criança e reconhecimento de suas conquistas, elementos essenciais para o engajamento e o desenvolvimento infantil.

Por fim, reconhecer o professor como mediador da inclusão implica situá-lo como profissional da educação que necessita de condições institucionais para exercer esse papel: tempo de planejamento, formação continuada, trabalho colaborativo, acesso a

recursos e apoio da gestão. Sem esses elementos, corre-se o risco de responsabilizar individualmente o docente por um processo que é estrutural.

Por esses motivos, o papel de mediador só pode se concretizar quando a instituição na qual ele atua garante uma cultura inclusiva e quando a formação docente oferece fundamentos teóricos e metodológicos para que ele planeje, execute, observe, avalie e replaneje práticas que assegurem a aprendizagem e a participação de todas as crianças.

6. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é feita de cem

A criança tem cem mãos,
cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra, a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

(Loris Malaguzzi)

6. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da Educação Infantil que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na instituição pesquisada.

A análise do material empírico possibilitou compreender as percepções docentes acerca do processo de inclusão, dos desafios vivenciados no cotidiano pedagógico, das estratégias e recursos mobilizados na prática educativa, bem como das necessidades formativas relacionadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é abordado como uma perspectiva ainda pouco difundida entre as docentes, mas reconhecida como potencial formativo para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas na Educação Infantil.

6.1 Contextualização das entrevistas e do campo empírico

As entrevistas com as professoras foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2025, de forma individual, por meio da plataforma Google Meet, constituindo o principal material empírico desta pesquisa.

Participaram do estudo dez professoras da Educação Infantil, todas do sexo feminino, com idades entre 43 e 57 anos. O tempo de experiência docente varia entre 5 e 30 anos, evidenciando trajetórias profissionais consolidadas no campo da Educação Infantil.

Todas as docentes entrevistadas atuam em escolas públicas, predominantemente na Rede Municipal de São Luís. Apenas uma atua na Rede Municipal de São José de Ribamar. Todas exercem a função de professoras regentes em suas turmas.

No que se refere à formação inicial, observamos o predomínio da graduação em Pedagogia, havendo também docentes com formação em Licenciatura em Artes Visuais e em História, atuando na Educação Infantil.

Em relação à formação específica na área da Educação Especial, apenas duas participantes possuem especialização, enquanto as demais relatam participação em cursos e estudos livres relacionados ao autismo. No quadro 14, apresentamos a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 14 – Caracterização das professoras das classes regulares

Professora-idade	Formação Acadêmica /Especialização em Educação Especial	Tempo de experiência na E.I.	Turma /C.H.
P-1 (43 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2005).	20 anos	24 horas/ Creche 2
P-2 (52 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2000)	21 anos	24 horas/ Infantil 2
P-3 (34 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2015)	8 anos	40 horas/ Creche 3
P- 4 (45 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2006).	12 anos	24 horas/ Creche 2
P- 5 (48 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2006).	30 anos	40 horas Infantil 1
P- 6 (55 anos) hora-atividade	Licenciada em História sem especialização na área (2003)	12 anos	24 horas Infantil 1 e 2
P-7 (57 anos) hora-atividade	Licenciada em Pedagogia (2003) / Educação Especial Inclusiva (2010)	11 anos	24 horas Infantil 1
P-8 (57 anos)	Licenciada em Artes Visuais sem especialização na área (2015)	30 anos	24 horas Infantil 2
P-9 (47 anos)	Licenciada em Pedagogia sem especialização na área (2004).	5 anos	24 horas Infantil 2
P-10 (45 anos) hora-atividade	Licenciada em Pedagogia (2006)	7 anos	24 horas Creche/ Infantil

Quadro organizado pela autora/ 2025

O campo empírico da pesquisa caracteriza-se como uma instituição de Educação Infantil que atende uma diversidade de crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista. O espaço físico é amplo, com presença de áreas verdes, parquinho, salas climatizadas e banheiros em algumas delas.

A instituição dispõe de recursos pedagógicos variados, como refeitório, biblioteca e sala de artes, mas não conta com Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nem com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

As categorias analíticas emergentes são apresentadas a seguir, organizadas a partir da leitura transversal das entrevistas, com o objetivo de compreender o fenômeno investigado e subsidiar a proposta formativa materializada no produto educacional desenvolvido neste estudo.

6.2 Categorias analíticas emergentes

A análise das entrevistas foi desenvolvida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), a partir da qual foram construídas categorias

analíticas representativas das percepções docentes sobre o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Essas categorias foram elaboradas por meio da leitura transversal do material empírico, possibilitando a identificação de padrões de sentido relacionados às condições de trabalho, às práticas pedagógicas e às necessidades formativas das docentes.

A seguir, apresentamos as categorias analíticas emergentes, organizadas de modo a evidenciar os principais achados da pesquisa.

6.2.1 Inclusão como responsabilidade individual do professor

A leitura transversal das entrevistas evidenciou que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendida pelas docentes como um processo complexo, frequentemente assumido como responsabilidade individual da professora regente. As falas mais contundentes (quadro 15), indicam que a inclusão não se restringe à matrícula da criança na escola, mas envolve a garantia de participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico.

Os desafios relatados evidenciam a ausência de apoio sistemático, o que contribui para a sobrecarga profissional e para a centralização das ações inclusivas na figura da professora. Nesse contexto, o planejamento de propostas que contemplem a diversidade das crianças torna-se uma tarefa individualizada, dificultando a consolidação de práticas inclusivas de forma coletiva.

Quadro 15 – Percepções docentes sobre a responsabilização individual no processo de inclusão

Pergunta da entrevista	Falas das docentes
Como você percebe os desafios enfrentados no cotidiano da escola para incluir e envolver crianças com TEA nas propostas da turma regular?	“Os desafios começam, muitas vezes, pelo fato de o professor estar sozinho em sala de aula, sem o apoio de um tutor. Somam-se a isso a falta de formação específica, de recursos adequados e de uma rede de apoio efetivo (P1)”; “A rede de apoio é fundamental para que os desafios sejam amenizados [...] Não é fácil quando detemos nas salas múltiplas crianças com suas especificidades, e isso requer um planejamento ampliado de situações e propostas para acolhê-las (P2); “Os desafios do cotidiano são significativos, principalmente quando se trata de crianças com autismo suporte 3 que demandam acompanhamento constante, mediação intensiva e adaptações individualizadas [...] (P3)”; “O maior desafio é a falta de suporte humano. Um professor sozinho não

	consegue acompanhar a turma inteira e ainda ficar atrás da criança autista (P6)”. “Não houve o suporte necessário para o desenvolvimento de práticas inclusivas [...] Precisei buscar estratégias de forma isolada para garantir a participação e o bem-estar da criança (P1)”; “É fundamental para que o trabalho aconteça de forma efetiva [...] Quando não há, o professor, acaba assumindo demandas além do que é possível na sala (P3)”; “Eu não percebo um grande engajamento nem uma preocupação mais efetiva da equipe escolar em relação ao trabalho com as crianças com TEA [...] (P4)”; “Não existe apoio. É pela própria política mesmo, é uma coisa bem mais ampla, não depende só do professor, nem do gestor e nem do coordenador dentro da escola [...] (P5)”.
Como você percebe o papel da equipe escolar e da gestão no apoio ao trabalho com crianças com TEA?	

Quadro organizado pela autora/ 2025

As falas apresentadas no quadro evidenciam que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista tem sido vivenciada como um processo tensionado, no qual a responsabilidade pela efetivação das práticas inclusivas recai predominantemente sobre a docente. Observamos que, mesmo reconhecendo a importância da inclusão para a participação e aprendizagem das crianças, as professoras atuam em condições que as levam a assumir, de forma isolada, a organização do trabalho pedagógico, diante de demandas diversificadas e de turmas heterogêneas.

Nesse sentido, Brandão apud Cunha (2022) destaca que o Capítulo V da LDB 9394/96, que trata da questão da Educação Especial, em seu artigo 59, diz que os sistemas de ensino deverão assegurar ao educando os recursos necessários para seu aprendizado e a consequente inclusão, o que requer currículos, métodos e técnicas adequadas; recursos e organização; professores especializados e capacitados [...] (BRANDÃO apud CUNHA, 2022, p. 98).

Assim, os dados analisados permitem concluir que, no contexto investigado, a inclusão de crianças com TEA ocorre sob forte responsabilização individual da professora regente, em razão da fragilidade do apoio institucional e da insuficiência de condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo, evidenciando um descompasso entre o que é assegurado legalmente e o que se concretiza no cotidiano escolar.

As percepções das docentes reforçam que a efetivação da inclusão requer a existência de compromisso coletivo da escola, articulação com as famílias, suporte técnico-pedagógico e políticas públicas que garantam condições reais de participação e aprendizagem.

6.2.2 Estratégias pedagógicas inclusivas na prática docente

Nesta categoria, analisamos as estratégias pedagógicas mobilizadas pelas docentes no cotidiano da Educação Infantil para favorecer a participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas propostas da turma. As falas apresentadas no quadro 16, demonstram que as professoras recorrem a diferentes formas de adaptação, mediação e flexibilização pedagógica, buscando responder às necessidades das crianças e ampliar suas possibilidades de participação nas experiências educativas.

Quadro 16 - Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer a participação de crianças com TEA

Pergunta da entrevista	Falas das docentes
Você já utilizou, no dia a dia, adaptações para favorecer a participação das crianças com TEA nas propostas da turma?	“Diante da necessidade de garantir previsibilidade à criança com TEA, foi preciso confeccionar, imprimir imagens da rotina, a fim de organizar visualmente o dia e favorecer a compreensão das atividades propostas (P1)”; “Para as crianças com TEA, as fotos foram importantes para a chamadinha, haja visto que não verbalizavam [...] Começou a usar letras móveis para montar o primeiro nome (P2)”; “Propostas mais sensoriais e concreta. Pinturas, atividades de amassar, manipular diferentes materiais que favorecessem sua participação nas atividades (P3)”; Uma adaptação importante foi relacionada ao traçado [...] Substitui o lápis comum por um modelo mais grosso, que lhe ofereceu melhor apoio e permitiu organizar melhor o movimento da escrita (P4); “Atividades sensoriais e propostas lúdicas (P9)”. “Simplificava os comandos e usava os hiperfocos da criança nas atividades (P10)”.
Quando alguma criança (típica ou atípica) tem dificuldade para acompanhar as propostas, quais atitudes ou estratégias você adota para ajudá-la a participar?	“Realizo mediações próximas. Valorizo cada tentativa e respeito o ritmo da criança, buscando sempre favorecer a sua participação.” (P1); “Tento adaptar, simplificando comandos, oferecendo apoio individualizado.” (P3); “O atendimento individualizado é importantíssimo [...] utilizo os jogos que são um dos elementos estratégicos para desenvolver situações de aprendizagem.” (P2); “Promover o engajamento ativo [...] oferecendo algo que desperte seu interesse para o que está sendo proposto para o restante da turma.” (P7)

Quadro organizado pela autora/ 2025

As falas apresentadas evidenciam que as docentes fazem uso de estratégias para favorecer a participação das crianças com TEA, recorrendo a recursos visuais, materiais concretos, propostas sensoriais, ajustes nos instrumentos de escrita, simplificação de comandos, mediação próxima e apoio individualizado. Essas práticas revelam

sensibilidade pedagógica e esforço em atender às necessidades das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Observamos, ainda, que as professoras não se restringem à adaptação dos recursos, mas também assumem uma postura de acompanhamento mais direto durante a realização das propostas, valorizando as tentativas da criança, respeitando seu ritmo e buscando despertar seu interesse nas experiências desenvolvidas com a turma. Nesse sentido, as estratégias relatadas indicam que a inclusão, no cotidiano escolar envolve tanto a reorganização das propostas pedagógicas quanto a qualidade da mediação docente no processo de participação.

Essa compreensão dialoga com Oliveira (2022), ao abordar a importância das adaptações curriculares e da flexibilização pedagógica para o atendimento das necessidades individuais e para a promoção de aprendizagens mais significativas e funcionais. Do mesmo modo, tais práticas se aproximam das orientações da BNCC (BRASIL, 2017), ao reconhecer que a participação das crianças nas experiências educativas requer propostas sensíveis às diferentes formas de aprender, interagir e se expressar.

Nessa direção, Cunha (2022) contribui para essa análise ao enfatizar que o respeito ao tempo da criança, a observação de seus interesses e a valorização de suas respostas singulares constituem elementos importantes na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Dessa forma, os dados evidenciam que as docentes buscam desenvolver estratégias que favoreçam a inserção e o envolvimento das crianças com TEA nas propostas pedagógicas, ainda que tais ações nem sempre se apresentem de forma sistematizada no cotidiano escolar.

6.2.3 Demandas por formação prática e contextualizada

Esta categoria trouxe falas recorrentes sobre a necessidade de formações que articulem teoria e prática, com foco em estratégias aplicáveis ao contexto da Educação Infantil. Destacam-se, nesse sentido, demandas relacionadas à adaptação curricular, ao planejamento inclusivo e ao aprofundamento de conhecimentos sobre as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observamos, ainda, que as professoras atribuem à formação continuada um papel central no enfrentamento das inseguranças pedagógicas, especialmente no que se refere à organização de propostas que garantam a participação das crianças com TEA.

O próximo quadro (17) apresenta trechos representativos das falas docentes que evidenciam essas demandas formativas.

Quadro 17 – Demandas formativas das docentes

Pergunta da entrevista	Falas das docentes
Que tipo de formação continuada você considera que seria mais significativa para aprimorar sua prática com crianças com TEA?	<p>“Eu considero mais significativo uma formação continuada que tenha a teoria e a prática voltada para o cotidiano real da sala de aula.” (PEI 1);</p> <p>“Formações in loco que além de apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos apresentem a intervenção ou mediação necessária para a prática desenvolvida em sala de aula [...]” (PEI 2);</p> <p>“Formações voltadas para estratégias pedagógicas, manejo comportamental, uso de recursos, construção de plano de ensino individualizado.” (PEI 4);</p> <p>“Formações práticas, que tragam atividades reais, que a gente possa aplicar na sala.” (PEI 8)</p>

Quadro organizado pela autora/ 2025

Ao enfatizarem a necessidade de estratégias aplicáveis, mediação pedagógica e intervenção no cotidiano escolar, as participantes revelam uma lacuna entre as propostas de formação ofertadas e as exigências reais da Educação Infantil inclusiva.

As entrevistas indicam que parte da atualização profissional ocorre por iniciativa individual, como expressa uma das docentes: “procuro vídeos, cursos online, busco informações por conta própria, porque nem sempre temos esse suporte na escola” (P 2).

Esse movimento evidencia compromisso com o desenvolvimento profissional, mas também demonstra que, quando não estruturada institucionalmente, a formação contínua tende a ocorrer de forma dispersa, condicionada ao tempo disponível e às condições de acesso de cada docente. A reflexão sobre esse aspecto também exige considerar que a experiência profissional, embora constitua elemento fundamental da prática docente, não garante, por si só, a atualização crítica do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, Imbernón (2011) argumenta que a formação permanente deve ultrapassar a mera repetição de rotinas e o exercício individualizado da docência, assumindo um caráter colaborativo e reflexivo, orientado pela análise de problemas reais do contexto escolar. Para o autor, a consolidação da experiência docente precisa estar acompanhada de processos sistemáticos de reflexão coletiva, evitando que a prática se restrinja à reprodução de estratégias já conhecidas.

Dessa forma, os dados evidenciam que as docentes demandam referenciais formativos que ofereçam maior clareza na organização das práticas pedagógicas, reafirmando o papel estratégico da formação contínua na consolidação da inclusão.

6.2.4 O Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade formativa

Esta categoria tem como objetivo compreender o nível de conhecimento das docentes sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como suas expectativas em relação a uma possível formação, apresentamos, no quadro a seguir, trechos das falas que evidenciam tanto o desconhecimento da abordagem quanto o interesse por formações com foco em estratégias aplicáveis ao cotidiano da sala de aula.

Quadro 18 – Conhecimento e expectativas docentes sobre o DUA

Pergunta da entrevista	Falas das docentes
O que você sabe ou já ouviu falar sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?	“Até o momento nunca ouvi falar sobre o tema.” (PEI 1); “Eu já ouvi falar, mas não sei muito a respeito.” (PEI 3); “Não conhecia até minha colega me apresentar.” (PEI 4); “Ainda não tenho conhecimento sobre o desenho universal para aprendizagem.” (PEI 6)
Quais expectativas você teria em participar de uma formação sobre o DUA na Educação Infantil?	“Espero que [...] traga orientações práticas e aplicáveis ao cotidiano da sala de aula.” (PEI 1); “uma formação pontuada em estratégias metodológicas, recurso, como proceder [...] serão relevantes” (PEI 2); “Que seja mais prática possível.” (PEI 3); “Adquirir práticas aplicáveis dentro da nossa realidade.” (PEI 4); “Tenho interesse em participar [...] entender se através dele é possível tornar as propostas mais inclusivas.” (PEI 6)

Quadro organizado pela autora/ 2025

Esse desconhecimento, no entanto, não implica ausência de práticas inclusivas, mas indica que tais práticas são desenvolvidas de forma intuitiva, sem a sustentação em princípios organizadores sistematizados. Verificamos que estratégias mencionadas pelas docentes, como a diversificação de recursos, a organização em pequenos grupos e a mediação individualizada, apresentam aproximações com os pressupostos do DUA, ainda que não estejam estruturadas a partir dessa abordagem.

Essa constatação dialoga com CAST (2018), ao defender que o planejamento pedagógico deve considerar, de forma intencional, múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, de modo a reduzir barreiras à aprendizagem e à participação desde a concepção das propostas.

As expectativas manifestadas pelas professoras em participar de formações contínuas que articulem teoria e prática com foco em estratégias aplicáveis ao cotidiano da sala de aula, configuram o DUA como uma possibilidade formativa que pode oferecer fundamentos para a realização de planejamentos mais acessíveis, flexíveis e intencionais.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Prais (2016), ao destacar a importância de referenciais formativos consistentes para a organização do trabalho pedagógico inclusivo, e de Zerbato e Mendes (2018), ao ressaltarem que práticas pedagógicas acessíveis exigem planejamento prévio, diversificação de estratégias e eliminação de barreiras no contexto escolar.

Desse modo, as respostas das professoras indicam que o DUA é compreendido como uma possibilidade de qualificar práticas que já vêm sendo desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, ainda que de forma não sistematizada. Nesse sentido, o DUA desponta, na percepção das participantes, como um referencial capaz de fortalecer a intencionalidade pedagógica e de contribuir para a organização de um planejamento mais inclusivo.

6.3 Síntese Analítica das Categorias Emergentes

Ao analisarmos as categorias construídas a partir das entrevistas: desafios estruturais, estratégias pedagógicas, necessidades formativas e percepção sobre o DUA, evidenciamos que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil se realiza em um cenário marcado por contradições, no qual coexistem práticas comprometidas com a participação das crianças e fragilidades que dificultam sua efetivação.

Identificamos que a ausência de formação contínua sistematizada, o acompanhamento especializado irregular e a pouca articulação entre planejamento e adaptação curricular impactam diretamente a organização das propostas pedagógicas, contribuindo para que as ações inclusivas dependam, em grande medida, da iniciativa individual das docentes, sem sustentação em referenciais compartilhados no coletivo da instituição.

Paralelamente, verificamos que as professoras desenvolvem estratégias concretas, como a diversificação de recursos, a organização das crianças em pequenos grupos e a mediação individualizada, quando possível. Tais práticas ampliam as possibilidades de participação das crianças nas propostas, demonstram sensibilidade

pedagógica e compromisso ético com a inclusão, mas permanecem pouco sistematizadas e fragilmente ancoradas em referenciais teóricos.



Nesse contexto, a formação contínua assume papel estruturante, não apenas como atualização de conhecimentos, mas como condição para consolidar critérios comuns de planejamento e fortalecer a intencionalidade pedagógica no trabalho docente.

Em relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), verificamos desconhecimento conceitual ou conhecimento ainda superficial entre as docentes. Entretanto, observamos que diversas estratégias já utilizadas dialogam com seus princípios, ainda que de forma implícita. Tal constatação indica que o DUA pode ser utilizado como eixo organizador dessas práticas, oferecendo base teórica e coerência metodológica às ações inclusivas já presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, a proposta formativa deste estudo, fundamentada no DUA, emerge como um desdobramento coerente das evidências empíricas. Não se trata de introduzir um modelo externo, mas de sistematizar práticas já existentes, ampliar sua intencionalidade e fortalecer o planejamento inclusivo, contribuindo para a efetiva participação das crianças com TEA nas experiências da Educação Infantil.

7. PRODUTO EDUCACIONAL: LAP BOOK DIGITAL SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

“Planejar para a diversidade é reconhecer que cada criança aprende de modo singular.”

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA 

**LAP BOOK PARA PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL COM ABORDAGEM
DUA DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS
COM TEA**

AUTORA: Iolete de Fátima Oliveira Martins
ORIENTADORA: Profª Drª Iris Maria Ribeiro Rocha

1ª SEÇÃO 2ª SEÇÃO Estudos
Complementares

3ª SEÇÃO 4ª SEÇÃO

7. PRODUTO EDUCACIONAL: LAPBOOK DIGITAL SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Nesta seção, apresentamos o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa: o Lapbook Digital sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil Inclusiva. Sua elaboração decorre das demandas formativas que identificamos no campo da pesquisa, podendo ser configurado como um desdobramento aplicado da investigação, articulando fundamentação teórica, análise dos dados e proposição de intervenção pedagógica.

7.1 Apresentação e contextualização do produto educacional

Os produtos educacionais, previstos nos programas de pós-graduação stricto sensu dos Mestrados Profissionais em Educação, constituem-se como instrumentos produzidos pelo orientando em conjunto com seu orientador, devendo estar diretamente vinculados ao tema e aos objetivos da pesquisa. Seu aporte teórico-metodológico visa contribuir para a superação de desafios educacionais e para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem, sendo fundamentais para a articulação entre investigação acadêmica e prática pedagógica (BRASIL, 2016; BRASIL, 2015; BATALHA, 2019).

Conforme destacam os documentos normativos, esses produtos podem assumir formatos variados, utilizando diferentes tecnologias com o objetivo comum de qualificar a prática pedagógica docente e promover uma educação de caráter universal e acessível, materializando-se em textos de apoio ao professor, vídeos, estratégias didáticas, recursos digitais, kits pedagógicos ou projetos de inovação educacional (BATALHA, 2019, p. 9).

No contexto desta pesquisa, as entrevistas evidenciaram lacunas na formação continuada das professoras da Educação Infantil quanto ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como insegurança no planejamento de propostas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante dessas demandas formativas, optamos pelo desenvolvimento de um Lap Book Digital como produto educacional, concebido como recurso formativo autoformativo, estruturado para apoiar o planejamento pedagógico inclusivo à luz dos princípios do DUA.

Sua concepção está diretamente articulada aos objetivos da investigação e fundamenta-se na compreensão de que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas

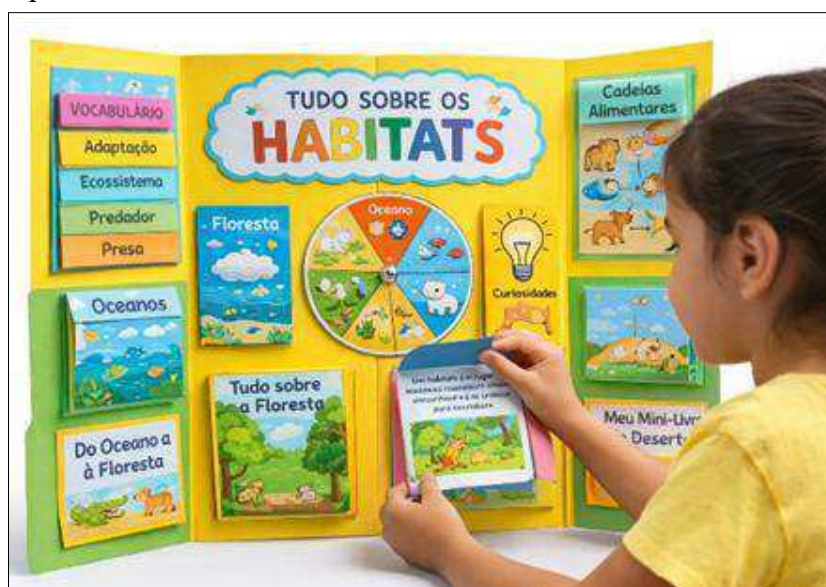
demanda processos formativos acessíveis, contextualizados e alinhados às demandas reais do cotidiano escolar.

O Lapbook físico constitui-se como um recurso pedagógico criativo em formato dobrável, tradicionalmente confeccionado com cartolina ou papel cartão, contendo abas, janelinhas, bolsos e minilivros que organizam informações sobre um determinado tema.

Esse ferramenta educacional se assemelha a um pequeno portfólio que se desdobra em várias camadas e pode ser personalizado pelo estudante com desenhos, colagens e dobraduras.

O Lapbook (figura 10) é amplamente utilizado em apresentações de trabalhos escolares, caracterizando-se pela organização visual dos conteúdos, possibilitando ao aluno(a) ou até mesmo crianças pequenas, explicar o que aprendeu de forma interativa e prazerosa.

Figura 9 – Lapbook escolar com temática dos habitats naturais



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

Áudio descrição: imagem colorida, em formato horizontal de um Lap Book físico aberto, confeccionado em cartolina amarela e verde. No topo, lê-se o título “Tudo sobre os habitats”. O material apresenta abas, bolsos e livretos interativos, com ilustrações infantis representando diferentes habitats naturais, como floresta, oceano, deserto e Ártico. Na lateral esquerda, há abas verticais com os termos Vocabulário, Adaptação, Ecossistema, Predador e Presa. No centro, observa-se uma roda giratória dividida em partes coloridas, cada uma representando um habitat com ilustrações de animais. Na lateral direita, há painéis com os títulos “Cadeias alimentares” e “Meu minilivro do deserto”, acompanhados de imagens ilustrativas. À direita da imagem, uma criança de pele clara, blusa amarela, vista de perfil, interage com o Lap Book, abrindo uma das abas e observando o conteúdo.

A partir desse formato físico, desenvolvemos a versão digital, concebida como uma adaptação do recurso original às possibilidades do ambiente virtual. O Lapbook Digital foi pensado como um dispositivo autoformativo, que respeita o tempo, o ritmo e

a autonomia das docentes, favorecendo a articulação entre fundamentação teórica, planejamento pedagógico e prática educativa.

Em sua versão digital, o Lapbook amplia suas potencialidades ao integrar infográficos, textos, vídeos, imagens, links e materiais complementares, passando a funcionar como um mapa visual interativo que orienta a navegação por diferentes conteúdos formativos.

Consideramos a escolha desse formato inovadora e pedagogicamente fundamentada, uma vez que oferece metodologias digitais acessíveis e flexíveis, passíveis de apropriação pelas professoras da Educação Infantil e de adaptação às distintas realidades pedagógicas. Além do mais, possibilita a organização visual dos conteúdos por meio de seções e recursos interativos, como botões clicáveis, ampliando as possibilidades de compreensão e de navegação pelo material, estando disponível para acesso on-line por meio de link de acesso aberto ao público.

A disponibilização do produto educacional em ambiente virtual amplia seu alcance formativo, possibilitando que professores e demais interessados explorem o material de acordo com suas necessidades e contextos de atuação.

Dessa forma, o Lapbook Digital configura-se como um produto educacional que materializa os pressupostos teóricos discutidos ao longo desta dissertação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e alinhadas aos princípios do DUA, favorecendo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

7.2 Objetivos e fundamentação pedagógica do Lapbook Digital

O Lapbook Digital foi concebido com o objetivo central de contribuir para a formação contínua de professoras da Educação Infantil, ampliando a compreensão sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas possibilidades de aplicação no planejamento pedagógico inclusivo, especialmente no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De modo específico, o produto busca favorecer a apropriação de conceitos fundamentais, a reflexão sobre a prática docente e a organização de propostas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis desde o início do planejamento.

A fundamentação pedagógica do Lapbook Digital apoia-se na compreensão de que a formação docente constitui um eixo estruturante para a efetivação da educação

inclusiva, sobretudo na Educação Infantil, etapa em que as práticas pedagógicas devem considerar as singularidades das crianças, seus modos de interação, comunicação, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, o produto educacional alinha-se à perspectiva de formação contínua como processo reflexivo, situado e articulado às demandas reais do cotidiano escolar, valorizando os saberes docentes e a experiência profissional.

O Desenho Universal para a Aprendizagem assume, nesse contexto, papel central como abordagem pedagógica orientadora do planejamento, ao propor a antecipação de barreiras à aprendizagem e à participação e a diversificação de estratégias, recursos e formas de envolvimento das crianças.

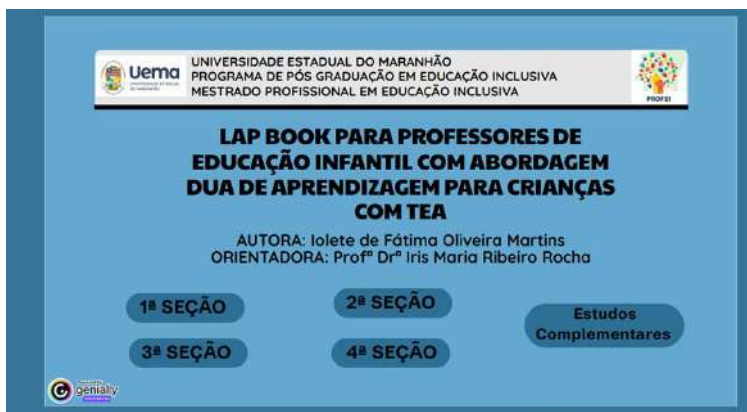
Ao invés de pensar adaptações posteriores que priorizem atender crianças com TEA, o DUA convida o professor a planejar propostas que considerem, desde o início, a diversidade presente na sala de aula, ampliando as oportunidades de aprendizagem para toda a turma.

7.3 Estrutura, organização e recursos do Lapbook Digital

O Lapbook Digital foi estruturado em ambiente virtual interativo e totalmente editável, por meio da plataforma Genially, que possibilita a integração de recursos visuais e multimodais entre os conteúdos durante a navegação, permitindo que os docentes acessem os materiais de acordo com seus interesses, necessidades e tempos de estudo, favorecendo a autonomia no processo formativo.

A tela inicial (figura 11), do Lapbook Digital funciona como um mapa visual de navegação, organizado por meio de botões clicáveis que direcionam às seções formativas, sem impor uma sequência rígida de leitura, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Figura 10 - Tela de navegação inicial do Lapbook



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

O produto educacional encontra-se disponível no link abaixo:

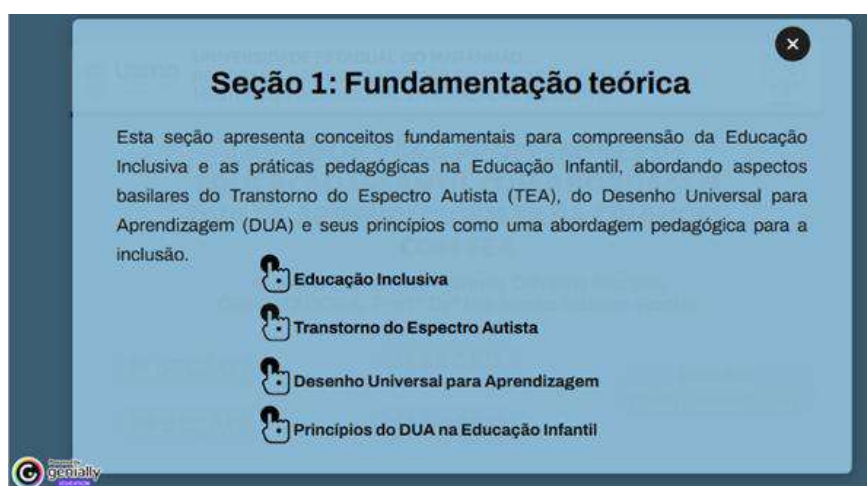
<https://view.genially.com/68c1d35539a0a0c4545fcdf3/presentation-lap-book-para-professores-de-educacao-infantil-com-abordagem-dua-de-aprendizagem-para-criancas-com-tea>.

7.3.1 Organização das seções

A primeira seção (figura 12) contempla a fundamentação teórica, reunindo conteúdos sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e DUA, apresentados em diferentes formatos a partir de clicks nos ícones indicados por uma mãozinha:

- a) Educação inclusiva – apresentação no Canva sobre Educação Inclusiva; conceitos fundamentais para a prática docente;
- b) Transtorno de Espectro Autista: um E-book intitulado Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil com informações fundamentais Para apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA produzido pela pesquisadora;
- c) Uma apresentação em vídeo da pesquisadora abordando informações básicas sobre o DUA;
- d) Uma apresentação criada na plataforma Genially sobre os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e suas implicações para a Educação Infantil.

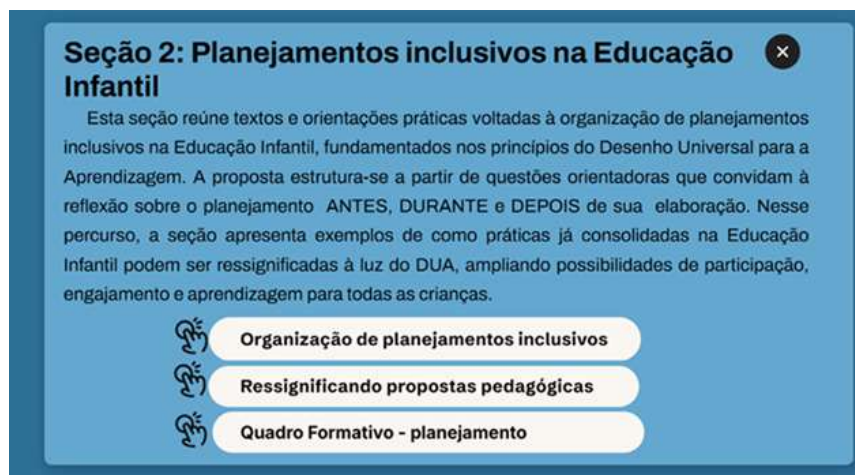
Figura 10 – Tela de navegação da Seção 1 – Fundamentação teórica



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

A segunda seção (figura 13) é voltada ao planejamento pedagógico inclusivo, com orientações práticas fundamentadas no DUA para auxiliar as professoras na observação da turma, na identificação de barreiras e na organização de propostas mais flexíveis desde o início do planejamento. Essa seção será mais bem detalhada no subitem 7.5 do trabalho, que aborda o potencial formativo do Lapbook Digital.

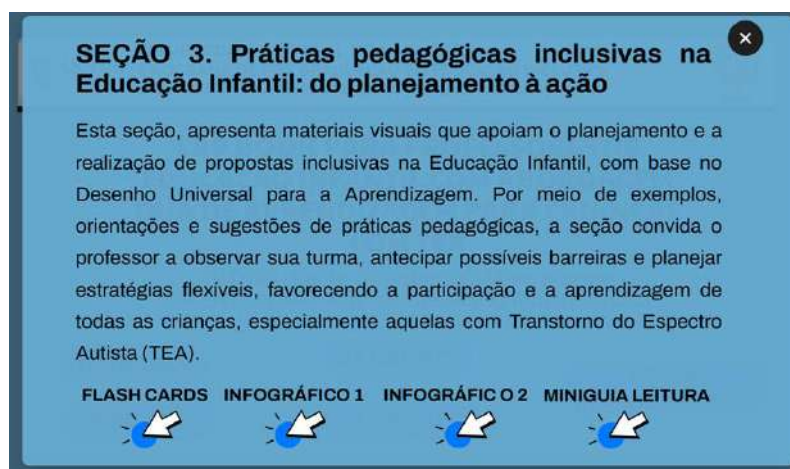
Figura 12 – Tela de navegação da Seção 2: Planejamentos inclusivos na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

A terceira seção (Figura 14) apresenta práticas pedagógicas inclusivas, por meio de materiais visuais demonstrados no apêndices D, E e F que exemplificam ao professor a transposição dos princípios do DUA para a ação pedagógica na Educação Infantil, com foco na ampliação da participação e da aprendizagem de todas as crianças, especialmente daquelas com TEA utilizando: infográficos, flash cards e PDF com um Miniguia de Leitura, acessados por meio dos ícones em formato de setas.

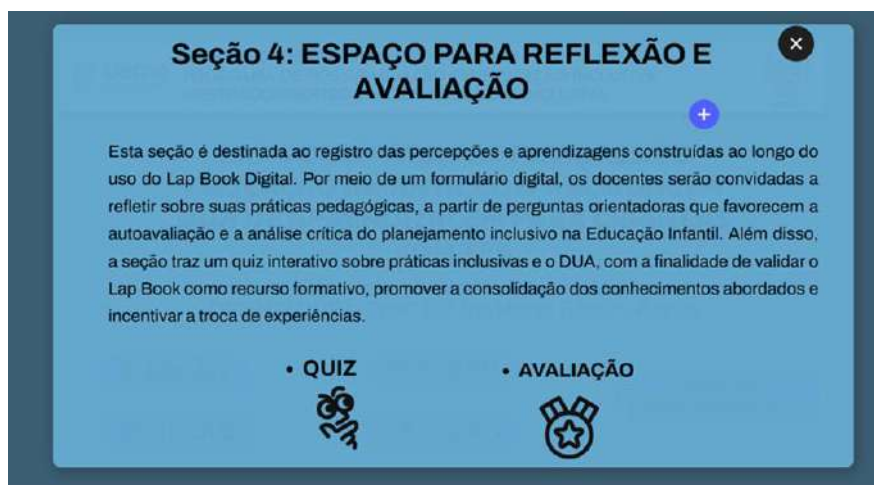
Figura 13- Tela de navegação da Seção 3: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: do planejamento à ação.



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

A quarta seção (figura 15) destina-se à reflexão e avaliação, incluindo um formulário digital (Google Forms) e um quiz interativo (Genially), que contribuem para a consolidação dos conhecimentos e para a validação do produto educacional.

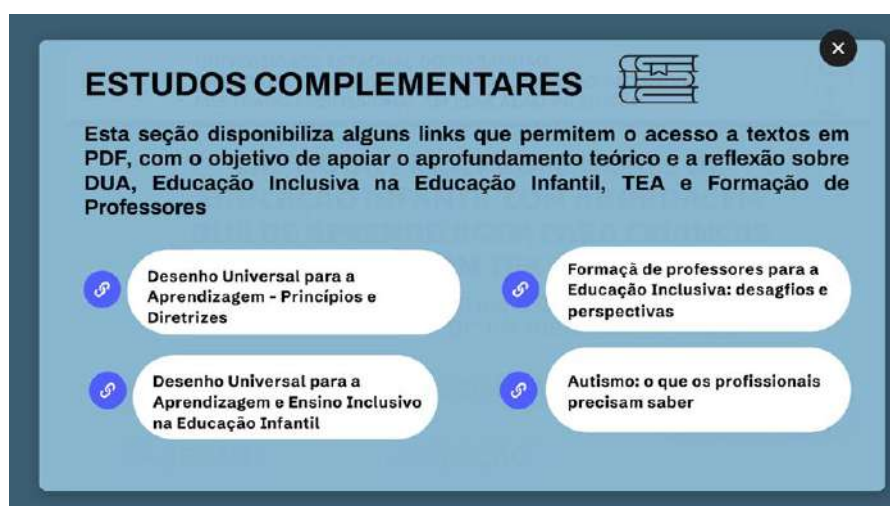
Figura 14 - Tela de navegação da Seção 4 – Espaço para reflexão e avaliação



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

Por fim, a última seção (figura 16) traz textos em formato arquivos em PDF para estudos complementares sobre a formação docente para práticas inclusivas, sobre as características do autismo e estudos práticos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

Figura 15 - Tela de navegação da página Estudos Complementares



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma Genially (2025)

De modo geral, a estrutura e organização do Lapbook Digital foram pensadas na perspectiva de favorecer a flexibilidade, a acessibilidade e a participação, reforçando seu

caráter formativo ao possibilitar que as professoras pudessem construir seus percursos de estudo e reflexão em um tempo próprio.

Os conteúdos explorados foram cuidadosamente escolhidos por estarem em diálogo com os principais desafios da Educação Infantil inclusiva enfrentados por mim e por todas as demais docentes da instituição pesquisada.

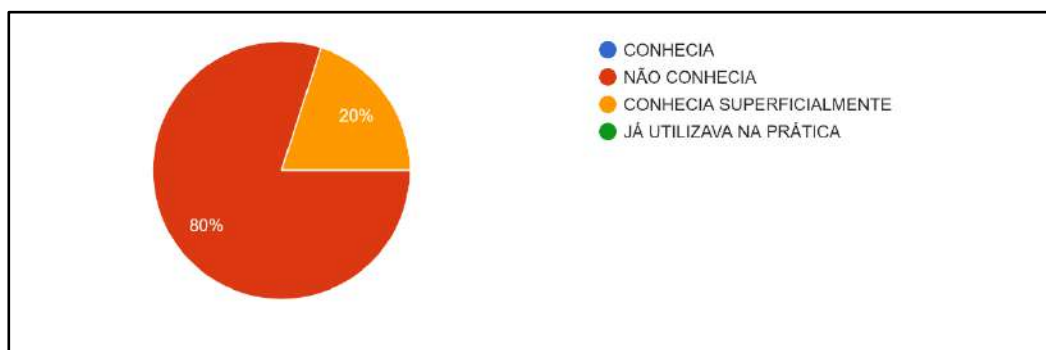
7.4 Validação e aplicabilidade do produto educacional

A validação do Lapbook Digital foi organizada em dois momentos distintos. Inicialmente, realizamos um encontro presencial com as professoras participantes, para apresentar a estrutura da plataforma e a orientação quanto à navegação técnica do material. O primeiro encontro foi com as professoras do turno matutino e logo em seguida, com o grupo do vespertino.

Para esse momento utilizamos o Data Show que possibilitou às docentes a visualização de todas as abas e recursos interativos do Lapbook, portanto teve caráter exclusivamente operacional, voltado ao esclarecimento de dúvidas, sem aprofundamento do conteúdo. Em seguida, cada professora recebeu o link de acesso ao Lapbook para que pudesse realizar a leitura e exploração do material de forma autônoma, em seu próprio tempo e contexto, sem mediação direta da pesquisadora.

Após esse estudo individual, foi disponibilizado um formulário eletrônico contendo 9 (nove) questões fechadas e 1 (uma) aberta para avaliação do material, no qual verificamos que as 10 (dez) professoras haviam respondido integralmente ao instrumento. Uma das questões estava relacionada ao conhecimento prévio sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Conhecimento prévio das professoras sobre o DUA



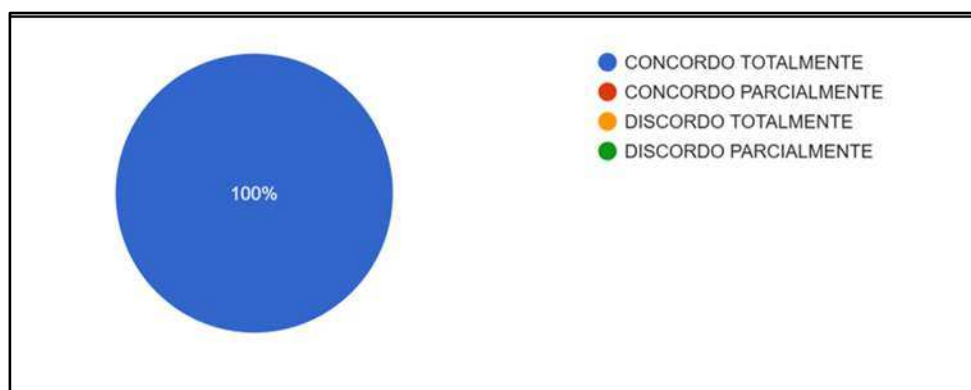
Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os dados indicam que das 10 (dez) respondentes (80%) afirmaram não conhecer a abordagem antes do contato com o material (8 professoras), enquanto 2 (20%), relataram conhecimento superficial. Cabe ressaltar que nenhuma declarou ter utilizado o DUA de forma sistemática em sua prática pedagógica.

Esse resultado confirma a lacuna formativa já evidenciada nas entrevistas e justifica a elaboração de um material introdutório voltado à realidade da Educação Infantil.

No que se refere à clareza e organização do Lapbook, todas as respondentes assinalaram concordância total quanto clareza dos conteúdos apresentados que possibilitaram uma boa compreensão sobre cada tema abordado (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Avaliação da clareza dos conteúdos do Lapbook



Fonte: dados da pesquisa (2026).

A estrutura em seções, a linguagem direta e a organização progressiva dos tópicos foram apontadas como facilitadoras do entendimento, sobretudo diante do desconhecimento prévio da maioria das participantes sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

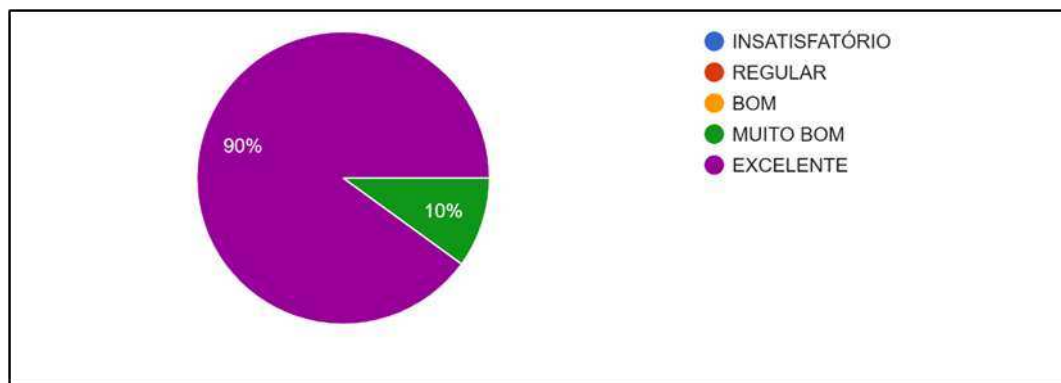
Em relação à questão sobre a contribuição do Lapbook para a compreensão de práticas inclusivas, as respostas indicam que o material a apresentado contribuiu significativamente para ampliar a compreensão de práticas inclusivas.

Nesse item, todas as professoras indicaram que os conteúdos abordados favoreceram significativamente sua reflexão pedagógica sobre essas práticas, ou seja, sobre como organizar propostas inclusivas na Educação Infantil, subsidiadas pelo DUA, com ênfase na elaboração do planejamento a partir dos seus princípios.

Na avaliação geral do Lapbook (gráfico 4), as 9 (nove) respondentes (90%) classificaram o material como “Excelente” e 1 (uma), (10%) como “Muito bom”, não havendo registros de avaliações negativas. Embora o número de participantes permaneça

restrito ao contexto investigado, os dados indicam que todas as professoras foram favoráveis ao material.

Gráfico 3- Avaliação geral do Lapbook Digital



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os dados analisados acabam revelando implicitamente que entre o grupo há uma necessidade de formação docente voltada para a inclusão educacional, principalmente no que concerne aos seus aspectos práticos e metodológicos, tendo em vista que a maioria das professoras não possui especialização para o contexto da Educação Especial.

As respostas abertas permitiram aprofundar a análise qualitativa, o que nos levou a observar que de maneira recorrente, as docentes destacaram a contribuição do Lapbook para organizar o planejamento considerando a diversidade das crianças, estruturar propostas mais intencionais e ampliar estratégias de participação.

Também foram mencionadas a clareza na apresentação dos princípios do DUA, os exemplos concretos de planejamento, apontados como diferencial em relação a formações excessivamente teóricas e o apoio oferecido à organização do espaço, dos registros e da observação pedagógica.

Algumas participantes enfatizaram que o material auxiliou na compreensão de como aplicar o DUA não apenas no atendimento a crianças com TEA, mas também no trabalho com alunos típicos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Houve ainda sugestões de ampliação dos conteúdos relacionados a recursos visuais e táteis, especialmente no uso de materiais sensoriais, bem como pedido de aprofundamento teórico em determinados tópicos. Esses apontamentos indicam envolvimento crítico com o material e sinalizam possibilidades de aprimoramento futuro.

Como desdobramento das discussões decorrentes da validação, a coordenação pedagógica incluiu no calendário institucional do mês de abril um momento formativo

voltado às práticas inclusivas na Educação Infantil, no qual o DUA será tratado como uma das abordagens a serem discutidas. A iniciativa contou com o aval das professoras, indicando reconhecimento coletivo da relevância da temática no contexto da escola.

Enfatizamos que esse encaminhamento ainda não representa mudanças nas práticas, mas evidencia a possibilidade de continuidade da reflexão sobre a organização de propostas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

7.5 Potencial formativo do Lapbook Digital

O Lapbook Digital apresenta potencial para contribuir com a formação contínua de professoras da Educação Infantil, especialmente no que se refere à organização do planejamento em contextos que envolvem crianças com TEA.

A análise dos dados indica que o material favoreceu a compreensão de que o planejamento inclusivo deve considerar, desde sua concepção, diferentes formas de participação e aprendizagem. Esse entendimento desloca a lógica da adaptação pontual para uma perspectiva mais preventiva e estruturada.

O formato digital possibilita estudo autônomo, retomadas e consultas conforme as necessidades individuais, ampliando as possibilidades de uso tanto em momentos coletivos quanto em percursos individuais de aprofundamento.

No contexto investigado, marcado por limitações estruturais e ausência de acompanhamento especializado, o material pode funcionar como apoio à organização das propostas pedagógicas, contribuindo para ampliar as oportunidades de participação das crianças.

O interesse institucional em promover formação sobre práticas inclusivas, com inclusão do DUA entre as abordagens a serem discutidas, reforça que a temática dialoga com demandas reais da escola. Ainda que esse movimento esteja em fase inicial, indica abertura para continuidade do debate.

Assim, o Lapbook configura-se como recurso formativo com grande potencial de aplicabilidade ao contexto investigado, podendo ser divulgado e adaptado a outras realidades que enfrentem desafios semelhantes no atendimento de criança com Transtorno do Espectro Autista.

7.5.1 Organização de planejamentos inclusivos: instrumentos orientadores para a prática docente com base no DUA

Os instrumentos abaixo relacionados reúnem orientações práticas com o objetivo de apoiar professoras e professores da Educação Infantil na elaboração de planejamentos pedagógicos com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Em vez de pensar nas adaptações necessárias para favorecer a inclusão na sala de aula regular depois que surgem as dificuldades, este material convida o/a docente a observar atentamente a turma, identificar possíveis barreiras de participação e planejar, desde o início, propostas mais flexíveis que possam atender às reais necessidades de suas crianças e em especial aquelas com Transtorno do Espectro do Autismo,

O primeiro instrumento é um quadro visual estruturado em três momentos: o Antes (o que observar), o Durante (como planejar) e o Depois (como acompanhar).

Em cada quadro, as perguntas orientadoras que seguem, auxiliam os professores e professoras a delimitar o foco do olhar na etapa de observação das crianças, auxiliar o docente a tomar decisões pedagógicas mais intencionais e a refletir sobre cada princípio do DUA para que possa se autoavaliar e acompanhar o desenvolvimento da proposta, realizando os ajustes necessários.

O segundo instrumento é um exemplo de checklist para ser utilizado em cada proposta, de modo que o/a docente faça uma autoavaliação rápida e consciente das ações planejadas e desenvolvidas com sua turma, contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica reflexiva e inclusiva. Assim, o checklist segue a mesma organização sequencial dos três momentos propostos (antes, durante, depois), por meio de perguntas orientadoras.

O “Quadro formativo é o terceiro instrumento que elaboramos com o intuito de sintetizar princípios do DUA e os articular a perguntas orientadoras que permitem a organização sistemática de um planejamento pedagógico inclusivo na Educação Infantil

Convém destacar que todos os instrumentos apresentados a seguir estão disponíveis na Seção 2 do Lapbook e podem ser baixados, impressos e/ou editados.

- **INSTRUMENTO N° 1– QUADRO VISUAL**

ANTES – O que observar?

Foco do olhar	Perguntas orientadoras
Engajamento	O que desperta interesse nas crianças? O que gera recusa ou desmotivação?
Compreensão	As crianças entendem melhor ouvindo, vendo ou fazendo?
Expressão	Como costumam se expressar: pelo corpo, fala, gestos, brincar?

Ambiente	Há excesso de estímulos? Falta de previsibilidade?
Barreiras	Quais crianças podem ter dificuldade de participar dessa proposta?

DURANTE – Como planejar?

Princípio do DUA	Decisões pedagógicas (Exemplos)
Engajamento (por que aprender)	Quais estratégias utilizar para gerar engajamento (música, histórias, jogos, movimento, brincadeiras)?
Representação (o que aprender)	Quais formas utilizar para apresentar a proposta com imagens, objetos, gestos, experiências concretas)?
Ação e expressão (como aprender/expressar o que aprendeu)	Quais opções serão possibilitadas para que as crianças possam se expressar? (desenhos, oralmente, experiências concretas)

DEPOIS – Como acompanhar?

Ação docente	Observações
Participação	Mais crianças conseguiram se envolver? De que forma?
Compreensão	As propostas ficaram mais claras e acessíveis?
Expressão	As crianças conseguiram demonstrar o que aprenderam?
Ajustes	O que pode ser mantido ou ajustado nas próximas propostas?

• INSTRUMENTO Nº 2 - CHECK-LIST

Período da proposta: _____ Turma: _____

Nome do(a) professor(a): _____

Tema / Proposta: _____

ANTES DE PLANEJAR – OBSERVAÇÃO DA TURMA

- Considerei os interesses das crianças.
- Observei os ritmos de participação.
- Identifiquei possíveis barreiras à participação.

- Considerei crianças com TEA ou outras especificidades.
- Analisei se o ambiente favorece a proposta.

DURANTE O PLANEJAMENTO – PRINCÍPIOS DO DUA

✓ Engajamento – Por que aprender?

- Variei estratégias para despertar o interesse das crianças.
- Incluí brincadeiras, jogos, música ou movimento.
- Ofereci escolhas simples às crianças.

✓ Representação – O que aprender?

- Apresentei a proposta de formas variadas.
- Utilizei imagens, objetos ou materiais concretos.
- Associei fala, gestos e demonstrações práticas.

✓ Ação e expressão – Como aprender?

- Permiti diferentes formas de participação.
- Possibilitei diferentes formas de expressão.
- Valorizei o brincar, o corpo e os gestos.
- Não exigi uma única forma de resposta para todos.

APÓS A PROPOSTA – AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

- As crianças conseguiram participar da proposta.
- Observei diferentes formas de expressão.
- Identifiquei avanços e dificuldades.
- A proposta precisa de ajustes. Quais?

Observações:

• INSTRUMENTO Nº 3 - QUADRO FORMATIVO – O DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O “Quadro formativo – o DUA na Educação Infantil” é um instrumento que sintetiza princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e os articula a perguntas orientadoras que permitem a organização sistemática de um planejamento pedagógico inclusivo na Educação Infantil.

QUADRO FORMATIVO – O DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que precisamos compreender	O que isso significa na prática	Perguntas para o planejamento
Inclusão é para todas as crianças	Cada turma é diversa. Planejar para a média não garante que todas as crianças participem e aprendam. A inclusão começa no planejamento, não na adaptação posterior.	Minha proposta considera que as crianças aprendem de formas diferentes? Quem pode ficar de fora se eu planejar apenas de um jeito?
O currículo precisa ser flexível	Objetivos, materiais e estratégias podem ser pensados de maneiras variadas, sem mudar o que se espera que as crianças aprendam.	Ofereço mais de uma forma de acesso à atividade? Os materiais permitem diferentes usos e explorações?
A escola se adapta às crianças	Não é a criança que “não acompanha” a proposta, mas é a proposta que pode criar barreiras à participação da criança.	Que barreiras essa proposta pode gerar? Como posso reduzi-las antes de iniciar a proposta?
O DUA orienta decisões pedagógicas	O DUA ajuda o/a professor/a a refletir sobre suas escolhas: como apresenta, como envolve e como acompanha as crianças.	Minhas decisões pedagógicas ampliam ou limitam a participação das crianças?
A Educação Infantil valoriza experiências	As crianças aprendem brincando, explorando, interagindo e se expressando de diferentes maneiras.	Essa proposta favorece a brincadeira, a interação e a exploração?
Participar não é o mesmo que aprender	Estar presente ou manipular materiais não garante que a criança tenha aprendido o que foi proposto.	Como posso perceber o que cada criança aprendeu, mesmo que ela não se expresse da mesma forma que as outras?
Avaliar é observar processos	A avaliação acontece no cotidiano, a partir da escuta sensível, da observação e da documentação pedagógica.	Que pistas de aprendizagem posso observar durante a proposta?
O professor também aprende	Planejar com base no DUA é um processo de aprendizagem docente contínuo, construído a partir da prática.	O que aprendi sobre minha turma com essa proposta? O que posso ajustar/ampliar na próxima?
O DUA beneficia todo o grupo	Quando o planejamento é acessível, todas as crianças se beneficiam, inclusive aquelas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.	Essa proposta amplia as oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

Fonte: Adaptado de BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil. 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.

7.5.2 Ressignificando propostas pedagógicas na Educação Infantil à luz dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Planejar com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) significa pensar o ensino desde o início considerando a diversidade das crianças presentes na sala de aula. Na Educação Infantil, esse planejamento não se organiza a partir de um modelo único de criança, mas reconhece a existência de diferentes estilos de aprendizagem.

O DUA orienta o professor a antecipar possíveis barreiras e a pensar estratégias pedagógicas mais flexíveis para favorecer o aprendizado das crianças, sem a necessidade de adaptar o planejamento depois que surgem as dificuldades.

Na Educação Inclusiva “o parâmetro assumido é a heterogeneidade dos alunos, que prevê a necessidade de planejamento com atividades para todos em um currículo amplo e único, que se aproxima e potencializa as características existentes na sala de aula (PRAIS, 2017, p. 83)”.

Dessa forma, o planejamento apoia-se em um conhecimento que depende única e exclusivamente da observação, análise e reflexão sobre o perfil de aprendizagem da turma para que seja possível planejar as propostas. Antes de elaborar uma proposta pedagógica que seja inclusiva é importante que o professor observe:

- Como as crianças costumam se engajar nas atividades;
- Quais interesses predominam no grupo;
- Como as crianças compreendem as propostas;
- De que formas elas se expressam;
- Quais barreiras podem dificultar a participação de algumas crianças.

Essa observação é fundamental para planejar experiências mais inclusivas, especialmente quando há crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois dependendo do nível de suporte que apresentam, podem necessitar de recursos mais específicos e do auxílio de uma equipe multidisciplinar que possa direcionar as abordagens e práticas mais eficazes que possam ser aplicadas no dia a dia, dentro e fora do âmbito escolar (BRITES, 2019).

No planejamento pedagógico com base no DUA, o foco não está em adaptar atividades prontas, mas em pensar propostas que já nascem flexíveis. Isso implica na necessidade de variar estratégias de envolvimento, de diversificar formas de apresentar a informação e de oferecer outras possibilidades de participação e expressão

Na Educação Infantil, isso se concretiza principalmente por meio das interações, das brincadeiras e da organização do ambiente (BNCC, 2019). Os planejamentos baseados no DUA ampliam as possibilidades de a criança ouvir uma história, de expressar-se por meio do desenho e pintura, de comunicar-se e interagir com seus pares.

Por conseguinte, o planejamento com base no Desenho Universal para a Aprendizagem tem grande potencial inclusivo ao considerar que as dificuldades não estão apenas na criança, mas também nas formas como o ensino é organizado. Para crianças com TEA, esse tipo de planejamento pode favorecer maior previsibilidade, compreensão das propostas e participação efetiva desses sujeitos nas atividades.

É importante destacar que o DUA sozinho não substitui outros apoios necessários, mas se configura como um caminho possível e potente para qualificar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Dessa forma, planejar com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem é assumir uma postura pedagógica reflexiva e comprometida com a diversidade. No contexto da Educação Infantil, isso significa mais que organizar boas experiências, mas priorizar experiências que respeitem as singularidades das crianças e ampliem as oportunidades de aprendizagem desde o início do processo educativo.

As propostas pedagógicas apresentadas a seguir foram planejadas e desenvolvidas em turmas de Educação Infantil na perspectiva das pedagogias participativas, porém sem qualquer tipo de adaptação antecipada pensando na diversidade de suas crianças. As barreiras que surgiam no processo eram percebidas após a análise e reflexão do que tinha dado certo ou não, porém sem haver qualquer diferenciação que fosse pensada previamente.

O exercício de reflexão sobre essas propostas foi realizado à luz dos estudos de autores que fundamentam esta pesquisa sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e permitiu-nos compreender o quanto os planejamentos poderiam ter sido mais inclusivos caso esse conhecimento estivesse presente à época de sua elaboração.

As adaptações realizadas baseiam-se, principalmente, na flexibilização da metodologia, na diversificação dos recursos utilizados e na ampliação das formas pelas quais as crianças poderão participar e expressar o que aprenderam.

Ao reorganizar essas propostas, buscamos evidenciar que a inclusão não exige atividades diferenciadas para algumas crianças, mas sim um planejamento que considere antecipadamente a diversidade encontrada em sala de aula.

Assim, as propostas apresentadas a seguir exemplificam, portanto, como pequenos ajustes no planejamento pedagógico podem de fato ampliar o acesso, a participação e as oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

PROPOSTA 1: VIVENCIANDO AS EMOÇÕES

Turma/Série: Pré-escola (5 anos)

Objetivo(s)/ intencionalidades

- Reconhecer e identificar diferentes emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, calma) em si e nos colegas.
- Expressar emoções de maneiras diversas, utilizando linguagem verbal, corporal e artística.
- Desenvolver empatia e compreensão das emoções alheias.

1º princípio - Múltiplas formas de ENGAJAMENTO: como a aula será motivadora e significativa para as crianças

A professora fará uma Roda de conversa inicial com perguntas do tipo: “Como você se sente hoje?” incentivando que cada criança demonstre sua emoção com gestos, expressões ou palavras. Em seguida perguntará se querem brincar de um jogo chamado Roleta das Emoções conforme a figura 17. Após as explicações dadas de forma simples, as crianças terão que girar a roleta feita com papelão, cartolina ou prato descartável grande. Onde ela parar, terão que observar as imagens e descobrir qual emoção representa associando-a à cor representada.

Ao identificar a emoção corretamente, a criança escolherá uma bola da cor correspondente e a colocará no cesto da mesma cor. Ao longo do jogo, o grupo poderá observar quais cestos vão se enchendo mais rápido, criando um clima de desafio e envolvimento coletivo.

Figura 16 – Roleta das Emoções



Fonte: Elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

2º Princípio – Múltiplas formas de REPRESENTAÇÃO: Como o conteúdo será apresentado aos alunos

A/o professora fará a Leitura de um livro infantil sobre emoções “O monstro das Cores” da autora Ana LLenas, com figuras expressivas e linguagem acessível. Enquanto vai lendo a história, a/o professora/o utilizará como recurso sensorial, bonecos de feltro representando as cores e as emoções do monstro para as crianças manusearem. Após apreciarem a história, as crianças assistirão ao vídeo da música “Cara de quê?” e poderão fazer as expressões faciais demonstradas na canção.

Figura 17 – Obra literária “O Monstro das Cores”.



Fonte: acervo Google/ 2025

Figura 18 – Print da tela do Youtube (vídeo de música infantil “Cara de Quê?”)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RQDerFm0EZY>

3º Princípio – Múltiplas formas de AÇÃO E EXPRESSÃO: como as crianças poderão demonstrar o que aprenderam

- **Desenho, colagem ou pintura:** criar um Mural das Emoções em que serão fixados as expressões das crianças representando cada emoção. Essas representações podem ser feitas por meio de desenho, pintura ou colagem de figuras das partes do rosto.

- **Carômetro das emoções:** tirar fotos das crianças expressando as emoções, fazer as impressões e expor em um mural na sala de referência (Figura 20) para que possam se reconhecer identificando a emoção representada.

Figura 19: Carômetro das Emoções



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

- **Expressão corporal:** Demonstrar emoções com gestos, dança ou mímica utilizando vídeos ou cartazes.

-**Semáforo das emoções** (figura 21): Fixar um cartaz em formato de semáforo para que, diariamente ou no momento da chegada à escola, cada criança coloque a mão sobre o círculo correspondente à cor que representa a emoção que está sentindo

Figura 20 – Semáforo das Emoções



Fonte: Elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

Avaliação com base no DUA

- Observação direta das interações e participação nas atividades, considerando verbalização, gestos e expressões.
- Registro das produções artísticas (desenhos, pinturas, dramatizações) como forma de compreensão das emoções.
- Feedback positivo individualizado, reforçando a expressão autêntica de cada criança.
- Reconhecimento da diversidade de respostas como formas válidas de aprender e expressar sentimentos.

PROPOSTA 2: MEU CORPO EM MOVIMENTO (ESQUEMA CORPORAL)

Turma/Série: Educação Infantil

Objetivo(s)/ intencionalidades:

- Reconhecer e nomear partes do corpo e suas funções em situações de brincadeira e exploração.
- Ampliar a consciência corporal por meio de movimentos, gestos e representação do corpo.
- Favorecer a participação de todas as crianças, respeitando sensibilidades táteis e diferentes formas de comunicação.

1º Princípio – Múltiplas formas de ENGAJAMENTO: como a proposta será motivadora e significativa para as crianças

A professora inicia a proposta com uma brincadeira musical de movimento, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, favorecendo a exploração corporal e a atenção das crianças. Em seguida, o/a professor/a lança o desafio: “Vamos construir um boneco do corpo humano?”. Para isso, organiza uma folha grande de papel no chão e convida uma criança a deitar-se sobre ela, servindo como referência para o contorno do corpo (figura 22).

Após o traçado, as crianças sentam-se em roda e, de forma lúdica e colaborativa, completam o corpo desenhado, acrescentando detalhes como rosto, mãos, pés e roupas por meio de desenhos. Ao final, a professora expõe o boneco construído coletivamente, valorizando o resultado do processo e o caráter criativo e divertido da atividade.

Figura 21 – Construção do “boneco do corpo”



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

2º Princípio – Múltiplas formas de REPRESENTAÇÃO: como as informações serão apresentadas de formas diferentes:

A professora inicia a exploração do esquema corporal utilizando o boneco construído coletivamente, destacando e nomeando partes como cabeça, tronco, braços e pernas. Em seguida, distribui um quebra-cabeça do corpo de cada criança, elaborado a partir de fotografias previamente tiradas em tamanho A4, para que possam montar livremente, observando a organização e a disposição das partes do corpo. Posteriormente, a professora apresenta um espelho de corpo inteiro e convida cada criança a apontar e nomear as partes do próprio corpo (figura 23), favorecendo a percepção corporal por meio da observação direta e da linguagem verbal ou gestual.

Figura 22 – Explorações do esquema corporal



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

3º Princípio – Múltiplas formas de AÇÃO E EXPRESSÃO: como as crianças poderão participar e demonstrar o que aprenderam:

- **Modelagem do boneco:** utilizando materiais alternativos (argila, massa macia, areia cinética ou massinha), sem obrigatoriedade de um único material, respeitando preferências e sensibilidades táteis
- **Nomeação das partes do corpo:** construídas, com apoio da fala, de gestos ou do apontar, ampliando o vocabulário corporal.
- **Utilização de plaquinhas com os nomes das partes do corpo:** favorecendo a visualização da escrita e a associação entre palavra e representação corporal
- **Produção de desenhos e modelagem com massinha do próprio corpo:** nos quais as crianças representam o esquema corporal conforme sua compreensão, evidenciando o nível de detalhamento que conseguem expressar.

Figura 23 – Representações do esquema corporal



Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

➤ **Avaliação (com base no DUA)**

- Observação do envolvimento, da participação e das formas de interação com a proposta (com ou sem fala).
- Observação das produções como forma de expressão da aprendizagem, considerando que crianças que já compreenderam melhor o esquema corporal tendem a acrescentar mais detalhes, como dedos das mãos, pés, pescoço ou roupas.
- Registro fotográfico do processo no diário de bordo.
- Exposição de fotografias das crianças envolvidas na proposta.
- Valorização de diferentes respostas como formas de expressão e aprendizagem.

7.5.3 Aplicação do DUA na reorganização de propostas pedagógicas: exemplos temáticos

As propostas pedagógicas apresentadas a seguir foram reorganizadas por temáticas, com o objetivo de explicitar como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) podem orientar o planejamento inclusivo na Educação Infantil. Cada proposta foi estruturada a partir de uma matriz que contempla: identificação, intencionalidade pedagógica, descrição da atividade, antecipação de possíveis barreiras à participação, estratégias DUA correspondentes, organização do ambiente e dos materiais, mediação docente, avaliação e registros.

A reorganização não altera a essência das propostas originais, mas as ressignifica antecipando barreiras para tornar planejamento inclusivo desde o início. Ao tornar visíveis as possíveis barreiras e as estratégias correspondentes, o planejamento passa a operar como instrumento reflexivo e não apenas descritivo.

As cinco propostas organizadas neste subitem, entre elas *Esquema Corporal*, *Exploração do Nome Próprio*, *Conhecendo os animais do Jardim*, *Espelho, espelho meu... Como eu sou?* *Arte e emoções*, ilustram como o DUA pode ser incorporado de forma concreta no cotidiano pedagógico, ampliando possibilidades de acesso, engajamento e expressão para todas as crianças.

Assim, o planejamento deixa de ser apenas descritivo e passa a se constituir como um instrumento reflexivo, que orienta decisões pedagógicas mais intencionais, acessíveis e inclusivas na Educação Infantil.

TEMA 1: ESQUEMA CORPORAL

Identificação	Turma _____ Professor(a): _____
Intencionalidade	Favorecer o reconhecimento e a representação do esquema corporal, desenvolvendo coordenação motora, expressão e criatividade, respeitando as singularidades das crianças.
Proposta	Construção de um boneco do corpo humano com material moldável.
Descrição	As crianças constroem um boneco representando o corpo humano. Após a construção, podem acrescentar detalhes como olhos, boca, cabelo e desenhos.
*Antecipação de barreiras	Seletividade tátil de criança com TEA ao tocar argila.
*Estratégias DUA	Oferta de materiais equivalentes (argila e areia cinética), mantendo o mesmo objetivo para todas as crianças.
Organização do Ambiente e Materialidade	Materiais identificados (argila, areia cinética, palitos de picolé, barbantes, botões, gravetos) ferramentas de modelagem e apoio visual para escolha.
Mediação do Professor	Acolher escolhas, incentivar participação, auxiliar e promover interações.
Avaliação	Observação do engajamento, participação, interações e produções das crianças.
Registros	Fotos, portfólio, anotações pedagógicas.

Consideração sobre a proposta:

A proposta com foco no esquema corporal foi reorganizada a partir da identificação prévia de possíveis barreiras à participação, especialmente relacionadas à seletividade tátil de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A antecipação dessa barreira permitiu prever a oferta de materiais equivalentes, mantendo o objetivo pedagógico para todo o grupo.

Nesse movimento, a dificuldade deixa de ser atribuída à criança e passa a ser compreendida como uma limitação da oferta de material, que pode ser ampliado para garantir maior acessibilidade. O planejamento, portanto, assume caráter preventivo e inclusivo, alinhado aos princípios do DUA, ao assegurar múltiplas formas de ação e expressão sem descaracterizar a intencionalidade pedagógica da proposta

TEMA 2: EXPLORAÇÃO DO NOME PRÓPRIO

Identificação	Turma: ___ Professor(a): _____
Foco da proposta	Construção da identidade infantil por meio do reconhecimento e da escrita do nome próprio
Intencionalidade pedagógica	Ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, favorecendo o reconhecimento do próprio nome e das letras que o compõem, respeitando os diferentes ritmos, interesses e modos de participação do grupo, incluindo crianças com TEA.
Proposta de trabalho	Exploração do nome próprio em diferentes suportes e materiais, possibilitando variadas formas de reconhecimento, escrita e representação.
Desenvolvimento da proposta	As crianças são convidadas a observar, identificar e explorar seus nomes em crachás, cartões e painel da chamadinha com foto. A escrita e a representação do nome ocorrem por meio de letras móveis, registros gráficos, materiais sensoriais e produções livres, conforme as possibilidades de cada criança.
Possíveis barreiras identificadas	Dificuldades relacionadas à escrita convencional, à comunicação oral, à permanência na atividade e a questões sensoriais.
Estratégias (DUA)	Oferta de diferentes materiais e estratégias para o mesmo objetivo, permitindo escolhas e garantindo a participação sem a exigência de uma única forma de realização da atividade.
Organização do espaço e dos materiais	Materiais dispostos de forma acessível, com variedade de suportes para escrita e representação, favorecendo a autonomia e a escolha das crianças.
Mediação docente	Acompanhamento atento, incentivo às tentativas, valorização das produções e apoio individual quando necessário, respeitando os tempos e modos de participação.
Acompanhamento das aprendizagens	Observação do envolvimento, das interações, do interesse pelas letras do nome e das formas de expressão utilizadas ao longo da proposta.
Registros	Fotografias, produções das crianças, anotações pedagógicas e portfólio individual.

Considerações sobre a proposta

A proposta foi reorganizada a partir do entendimento de que a escrita do nome próprio constitui uma experiência de identidade e pertencimento. Consideramos a diversidade de ritmos, interesses e necessidades do grupo, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista.

A intencionalidade pedagógica buscou ampliar as experiências com a linguagem escrita de forma acessível, antecipando possíveis barreiras e prevendo múltiplas formas de participação e expressão, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

TEMA 3 – CONHECENDO OS ANIMAIS DO JARDIM

Identificação	Turma: _____ Professor(a): _____
Tema	Pequenos animais do jardim
Foco da proposta	Observação, identificação e exploração dos animais presentes no jardim e em ambientes naturais
Intencionalidade pedagógica	Possibilitar que as crianças observem, reconheçam e ampliem seus conhecimentos sobre os animais do jardim, favorecendo a curiosidade, a exploração do ambiente, a linguagem oral, a expressão corporal e o respeito aos seres vivos, considerando os diferentes modos de participação das crianças.
Descrição da proposta	Exploração dos animais do jardim por meio de observações no espaço externo, imagens, histórias, músicas, brinquedos e produções artísticas, ampliando o repertório das crianças sobre esse universo.
Desenvolvimento das experiências	Observação do jardim da escola; identificação de animais como insetos, pássaros e pequenos seres vivos; exploração de imagens, vídeos curtos e miniaturas; rodas de conversa; cantigas; brincadeiras simbólicas; produções artísticas com diferentes materiais.
Possíveis barreiras	Dificuldades de atenção, comunicação oral, permanência no espaço externo, sensibilidade a texturas ou sons e receio de contato direto com pequenos animais.
Estratégias (DUA)	Oferta de múltiplas formas de acesso às informações (observação direta, imagens, histórias, músicas); possibilidade de participação por meio da observação, do gesto, do movimento, da fala ou da brincadeira simbólica; liberdade para escolher o nível de envolvimento nas experiências.
Organização do espaço e materiais	Jardim, área externa e sala de referência, com imagens ampliadas, miniaturas de animais, livros ilustrados, lupas, caixas de exploração, papéis, tintas, lápis de cor e materiais diversos organizados de forma acessível.
Mediação docente	Incentivar a curiosidade, nomear os animais observados, mediar as interações, respeitar os limites das crianças quanto ao contato direto e valorizar diferentes formas de participação e expressão.

Considerações sobre a proposta

A proposta Animais do Jardim foi redesenhada considerando a diversidade de formas de atenção, engajamento e participação das crianças do grupo, incluindo uma criança com Transtorno do Espectro Autista que apresentava dificuldade de manter o foco em espaços abertos. A intencionalidade pedagógica esteve centrada na ampliação das experiências de observação da natureza, sem que o ambiente externo se tornasse uma barreira à participação.

Ao antecipar a dificuldade de permanência e concentração no jardim, organizamos a proposta de forma flexível, delimitando espaços, ajustando o tempo de exploração e garantindo a continuidade da experiência em ambiente mais estruturado. Dessa forma, a criança com TEA pode participar da mesma proposta junto aos colegas.

TEMA 4 – ESPELHO, ESPELHO MEU... COMO EU SOU?

Identificação	Turma: ___ Professor(a): _____
Intencionalidades pedagógicas	Favorecer a construção da identidade e da autoimagem, possibilitando que as crianças reconheçam e representem características do próprio rosto, respeitando diferentes formas de percepção, participação e expressão, incluindo crianças com TEA que evitam o contato visual direto com imagens e rostos.
Contexto da proposta	Autoimagem – Espelho, espelho meu... Como eu sou?
Organização do espaço /materialidades	Sala de referência organizada com espelhos dispostos de forma não impositiva, fotos ampliadas do rosto das crianças penduradas no varal, papéis A4, papel kraft e materiais gráficos (giz de cera, canetas, lápis de cor, tinta guache).
Descrição geral da proposta	A proposta convida as crianças a observarem sua imagem a partir da história da Branca de Neve, retomando as cenas do espelho mágico. As experiências envolvem observação do próprio rosto, exploração de fotografias, contorno de características faciais e produção de autorretratos, respeitando diferentes formas de aproximação com a própria imagem.
Antecipação de barreiras	Evitação do olhar direto para espelhos e rostos, dificuldade de manter contato visual, desconforto com a própria imagem.
Estratégia DUA	As crianças podem observar o espelho ou as fotografias no próprio tempo, sem exigência de olhar direto. O contorno do rosto pode ser realizado a partir da foto, e o autorretrato pode assumir formas livres, mesmo que não figurativas. A escrita do nome ocorre conforme as possibilidades de cada criança.

Mediação do professor	Mediação sensível e respeitosa, sem insistência no contato visual, validando todas as formas de participação e acompanhando a criança de maneira previsível e acolhedora.
Avaliação	Avaliação processual, considerando o engajamento possível, as formas de expressão escolhidas e a interação com os materiais e com o adulto de referência.
Registros	Registros fotográficos das produções, anotações pedagógicas e portfólio individual.

Considerações sobre a proposta

A proposta “Espelho, espelho meu... como eu sou?” foi replanejada considerando que a construção da autoimagem não ocorre da mesma forma para todas as crianças. No caso da criança com Transtorno do Espectro Autista, que evita o contato visual com a própria imagem e com o rosto das pessoas, o planejamento antecipou essa característica como um dado pedagógico, e não como uma limitação a ser corrigida.

A proposta oferece agora, formas alternativas de acesso à experiência, permitindo que a criança participe sem a exigência do olhar direto para o espelho. O uso de fotografias, a observação parcial das imagens, a mediação sensível e a liberdade de expressão garantem a participação com segurança e respeito.

O diferencial dessa experiência está no fato de que a professora não impõe uma única forma de vivenciar a proposta. Ao contrário, reconhece que a identidade também pode ser construída por meio de aproximações graduais, escolhas individuais e diferentes modos de expressão, fortalecendo o sentimento de pertencimento e ampliando as oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil.

TEMA 5 – ARTE E EMOÇÕES

Identificação	Turma: ____ Professor(a): _____
Intencionalidades pedagógicas	Possibilitar que as crianças reconheçam, identifiquem e expressem emoções básicas (medo, alegria, tristeza e raiva), por meio da observação de obras de arte e da expressão artística.
Organização do espaço / materialidades	Sala de referência organizada com mural de emoções e palavras-chave, obras de arte afixadas em local acessível, espelhos disponíveis de forma opcional, mesas abastecidas com papel A4, lápis de cor, giz de cera e canetas coloridas. Espaço reservado para a Roleta das Emoções.
Descrição geral da proposta	A proposta convida as crianças a observar obras de arte de autorretratos que expressam diferentes emoções e a dialogar sobre

	o que percebem, utilizando imagens, gestos e palavras. Em seguida, são estimuladas a representar emoções por meio do desenho e da brincadeira simbólica. As crianças apreciarão a música “Cara de quê” fazendo os gestos solicitados.
Antecipação de barreiras	Possíveis dificuldades de verbalizar emoções, desconforto ao se olhar no espelho, dificuldade de imitar expressões faciais ou de se expor em atividades coletivas.
Encaminhamentos pedagógicos	As emoções são apresentadas por diferentes linguagens (imagens, palavras, música, gestos e arte). O uso do espelho é opcional e não obrigatório. A Roleta das Emoções funciona como recurso lúdico para favorecer o envolvimento, permitindo que a criança expresse a emoção sorteada por meio do desenho, da escolha de cores, de gestos ou apenas pela observação.
Mediação do professor	Mediação sensível e intencional, nomeando emoções, acolhendo as manifestações das crianças, respeitando os tempos individuais e evitando comparações.
Avaliação	Avaliação processual, considerando o envolvimento das crianças, as formas de participação, a ampliação do vocabulário emocional e as estratégias utilizadas para expressar sentimentos.
Registros	Produções gráficas, vídeos, registros fotográficos, anotações pedagógicas e portfólio individual.

Considerações sobre a proposta

A proposta Arte e Emoção foi reestruturada de modo a reconhecer que a expressão dos sentimentos acontece de forma diversa entre as crianças. Ao integrar os princípios do DUA de maneira transversal, o planejamento antecipa possíveis barreiras relacionadas à verbalização, ao contato visual e à exposição emocional, oferecendo diferentes caminhos de participação.

A organização do espaço e das materialidades permite que as crianças se envolvam de forma gradual e segura. O papel do professor é central na mediação afetiva, na ampliação do vocabulário emocional e na valorização das expressões individuais, fortalecendo o pertencimento e a construção da identidade emocional no contexto da Educação Infantil.

7.5.4 Sequência didática estruturada com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Com o objetivo de aproximar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) do cotidiano pedagógico da Educação Infantil, apresentamos, neste subitem, uma proposta de sequência didática voltada às crianças da pré-escola,

tendo como eixo temático a identidade. A escolha desse tema justifica-se por sua relevância no desenvolvimento de experiências relacionadas ao autoconhecimento, ao pertencimento, à convivência e à valorização da diversidade, dimensões essenciais no trabalho pedagógico com crianças pequenas.

A proposta foi organizada de modo a contemplar, desde o planejamento, diferentes formas de engajamento, representação e ação e expressão, conforme orienta o DUA, antecipando possíveis barreiras à participação e à aprendizagem.

Nessa perspectiva, consideramos que crianças autistas, assim como as demais crianças do grupo, podem se beneficiar de propostas que garantam previsibilidade da rotina, apoio visual, diversificação de materiais, ampliação das formas de comunicação e flexibilização dos modos de participação.

Assim, mais do que apresentar um modelo fechado, a sequência didática a seguir, busca exemplificar possibilidades de planejamento pedagógico inclusivo, considerando a heterogeneidade do grupo e ampliando as oportunidades de participação de todas as crianças.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: QUEM SOU EU? DESCOBRINDO MINHA IDENTIDADE

- ✓ **Público-alvo:** crianças da pré-escola (4 e 5 anos)
- ✓ **Duração:** 4 semanas
- ✓ **Tema:** identidade

Objetivo geral

Promover experiências que favoreçam o reconhecimento da identidade pessoal e social das crianças, ampliando a compreensão de si, do outro e da diversidade, por meio de propostas lúdicas, expressivas e inclusivas, estruturadas com base nos princípios do DUA.

Objetivos específicos

- favorecer o reconhecimento do nome próprio como elemento constitutivo da identidade;
- ampliar as possibilidades de expressão das crianças sobre si mesmas, seus gostos, preferências e características;
- valorizar vínculos afetivos e diferentes configurações familiares;
- promover experiências que favoreçam a percepção de semelhanças e diferenças entre as crianças;

- estimular a produção de autorretratos por diferentes linguagens;
- desenvolver propostas pedagógicas que considerem múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão, ampliando as possibilidades de participação de todas as crianças.

Recursos

- Espelhos, fotografias das crianças, crachás com nome e imagem, cartões com nomes em letra bastão, letras móveis, livros de literatura infantil, papel, tinta, pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura, revistas para recorte, cartolina, imagens diversas, objetos concretos relacionados a gostos e preferências, materiais de colagem, recursos visuais de apoio e rotina ilustrada da sequência.

Desenvolvimento da sequência

✓ 1ª etapa – Quem sou eu?

A professora iniciará a sequência apresentando às crianças, de forma visual e dialogada, os momentos que serão vivenciados ao longo da proposta. Em seguida, organizará uma roda de conversa em ambiente acolhedor, disponibilizando espelhos, fotografias das crianças ou crachás com nome e imagem. Nesse momento, incentivará as crianças a falarem sobre si, como o nome pelo qual gostam de ser chamadas, do que gostam de brincar e características que percebem em si mesmas.

Com base nos princípios do DUA, a proposta deverá prever diferentes formas de acesso e participação. Assim, além da oralidade, as crianças poderão apontar para sua fotografia, escolher imagens que as representem, utilizar gestos, expressões faciais ou outros recursos de comunicação. Para crianças autistas, especialmente aquelas que necessitam de apoio comunicacional, a utilização de recursos visuais e mediação mais direta pode favorecer maior segurança e engajamento.

✓ 2ª etapa – Meu nome tem história

Na etapa seguinte, a professora apresentará os nomes das crianças em cartões escritos em letra bastão e proporá situações de identificação, comparação, observação das letras iniciais e montagem com letras móveis. Sempre que possível, poderá solicitar às

famílias um breve relato sobre a escolha do nome da criança, fortalecendo a relação entre identidade, história pessoal e pertencimento.

Para ampliar as possibilidades de representação, os nomes poderão ser apresentados com a fotografia da criança, cor de referência, símbolo ou pista visual, conforme a necessidade do grupo. No caso de crianças autistas, o uso de suportes visuais e concretos podem favorecer a compreensão e o envolvimento com a proposta.

✓ 3ª etapa – Minha família, meu jeito de viver

A professora realizará a leitura compartilhada de uma obra de literatura infantil que trate da diversidade familiar, como **O livro da família, de Todd Parr**, ou outra obra semelhante. Após a leitura, promoverá uma conversa sobre as pessoas significativas na vida de cada criança, valorizando os vínculos de cuidado e afeto, sem reforçar modelos familiares únicos.



Fonte: Google (2025)

Em seguida, as crianças poderão representar sua família ou as pessoas importantes em sua vida por meio de desenho, colagem, fotografias ou escolha de imagens. O foco da proposta é reconhecer diferentes formas de organização familiar presentes no grupo. Em consonância com o DUA, a representação não ficará restrita ao desenho ou à fala.

As crianças poderão participar por meio de diferentes linguagens, com apoio visual e mediação ajustada. Para crianças autistas ou com dificuldades de comunicação, pode-se recorrer a imagens, fotografias da família, cartões ilustrados ou escolhas mediadas, reduzindo barreiras à participação.

✓ 4ª etapa – Do que eu gosto?

Nesta etapa, a professora organizará imagens, objetos concretos e materiais relacionados a brincadeiras, músicas, alimentos, animais, histórias e cores, possibilitando que cada criança escolha aquilo de que mais gosta. A partir dessas escolhas, será promovida uma roda de conversa para que as crianças compartilhem suas preferências com os colegas. Ao final, poderá ser organizado um painel coletivo ou gráfico visual com os gostos da turma.

A proposta favorece a expressão de preferências individuais, amplia a convivência com a diversidade de interesses e fortalece a construção da identidade pessoal. Na perspectiva do DUA, é importante oferecer múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que a criança participe por meio da fala, da escolha de objetos, do apontamento, da colagem de imagens ou de outras formas de manifestação.

✓ 5ª etapa – Somos parecidos e diferentes

A professora organizará rodas de conversa, brincadeiras e situações de observação respeitosa das características das crianças, como cor e textura dos cabelos, tom de pele, altura, gostos e preferências. Inicialmente, poderá propor a **brincadeira do espelho**, convidando as crianças a observarem o próprio rosto e identificarem características que as tornam únicas. Em seguida, poderá realizar a roda dos nomes, com cantigas e jogos rítmicos em que cada criança diga seu nome e algo de que gosta, como uma cor, uma brincadeira ou um alimento.

Na continuidade, a professora poderá desenvolver a **caixa das preferências**, contendo imagens ou objetos relacionados a brincadeiras, músicas, brinquedos e alimentos, para que cada criança escolha aquilo com que mais se identifica e compartilhe com o grupo. Outra possibilidade é a proposta **quem é meu par**, em que as crianças se agrupam por afinidades, como gostar de correr, desenhar, ouvir histórias ou brincar de faz de conta, percebendo semelhanças e diferenças entre si.

O objetivo dessa etapa é favorecer a percepção de semelhanças e diferenças entre as crianças, promovendo atitudes de respeito, acolhimento e convivência no grupo. A mediação docente deverá assegurar que a diversidade seja tratada de forma ética, sensível e inclusiva, evitando práticas classificatórias ou excludentes.

Com base nos princípios do DUA, convém organizar a proposta com instruções claras, linguagem acessível, apoio visual e possibilidades variadas de participação.

✓ 6ª etapa – Meu autorretrato

Após as experiências anteriores, a professora proporrá a produção de autorretratos, utilizando espelhos, fotografias e diferentes materiais artísticos, como tinta, lápis de cor, giz de cera, papéis coloridos e materiais de colagem. As crianças serão convidadas a observar a si mesmas e a se representar da forma como se percebem.

Essa proposta permitirá a ampliação das experiências expressivas e favorecerá o reconhecimento de características próprias. À luz do DUA, recomenda-se a oferta de múltiplos materiais, suportes e instrumentos, incluindo adaptações que favoreçam a participação de crianças com diferentes necessidades motoras, sensoriais ou comunicacionais.

Para crianças autistas com sensibilidade tátil, por exemplo, é importante prever alternativas de materiais, respeitando recusas e oferecendo outras possibilidades de expressão, como colagem, desenho com lápis mais grossos, fotografia com intervenção ou composição com figuras.

✓ 7ª etapa – Culminância: Livro da identidade da turma

Como culminância, a professora organizará com as crianças um livro da identidade da turma ou um mural coletivo, reunindo fotografias, nomes, autorretratos, registros de gostos e preferências, representações sobre a família e frases ditadas pelas próprias crianças. Essa produção final sistematizará as experiências vividas ao longo da sequência, fortalecendo a valorização de si e reconhecimento do outro.

A culminância também poderá constituir-se como instrumento de documentação pedagógica e de acompanhamento das formas de participação das crianças. Em consonância com o DUA, a construção do material final deverá acolher diferentes formas de registro, como desenhos, colagens, fotografias, símbolos, produções mediadas e falas ditadas ao professor para que todas as crianças contribuam com o produto coletivo, independentemente de suas formas preferenciais de expressão.

✓ Avaliação

A avaliação será realizada de forma processual, por meio da observação, da escuta sensível e da documentação pedagógica, considerando as diferentes formas de participação, expressão e interação das crianças ao longo da sequência.

A sequência didática apresentada evidencia que a incorporação dos princípios do DUA ao planejamento pedagógico não implica a elaboração de atividades paralelas para algumas crianças, mas a organização de propostas que, desde sua concepção, considerem a diversidade e a heterogeneidade do grupo, ampliando as possibilidades de participação de todos nas experiências da Educação Infantil.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a problemática que orientou esta pesquisa: compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a organização do planejamento pedagógico na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reafirmamos que a inclusão, no contexto investigado, não pode ser compreendida apenas como garantia de matrícula ou presença física na sala de aula. Trata-se de um processo que envolve condições institucionais, organização do trabalho pedagógico e formação docente consistente.

A análise do campo empírico evidenciou que as professoras reconhecem a importância da inclusão, mas enfrentam limitações estruturais significativas para ampliar as aprendizagens das crianças, como a ausência de acompanhamento especializado e a sobrecarga no trabalho docente com crianças de dois a cinco anos. Esses fatores impactam diretamente a organização das propostas pedagógicas e limitam a efetivação de práticas mais inclusivas.

Observamos que, diante dessas condições, as docentes desenvolvem estratégias de mediação, flexibilização e apoio individualizado; entretanto, tais ações ocorrem, em grande medida, de forma pouco sistematizada, frequentemente por meio de atividades isoladas ou adaptadas para uma criança específica. Esse movimento evidencia um distanciamento em relação à perspectiva da heterogeneidade, que pressupõe a organização de propostas pensadas para todos desde sua concepção.

Todavia, os dados indicam que há compromisso pedagógico com a participação das crianças, o que revela uma base importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais consistentes. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de referenciais teóricos e metodológicos que auxiliem na organização do planejamento, superando a lógica de adaptações posteriores ou pontuais e favorecendo a construção de propostas mais amplas e acessíveis.

No que se refere ao DUA, constatamos o desconhecimento dessa abordagem por parte da maioria das participantes. No entanto, a etapa de validação do Lapbook Digital indicou boa aceitação e compreensão de que é possível organizar planejamentos mais inclusivos, especialmente no que se refere à antecipação de barreiras e à diversificação das estratégias de participação. Esse dado revela não apenas a abertura das docentes para novas abordagens, mas também a pertinência do DUA como referencial formativo no contexto investigado.

A análise realizada permite compreender que o DUA contribui não apenas como referencial teórico, mas como instrumento de reorganização da prática pedagógica. Ao deslocar o foco da adaptação individual para o planejamento antecipado das barreiras, a abordagem possibilita que as propostas sejam concebidas desde o início considerando a diversidade do grupo, e não apenas ajustadas posteriormente para atender a uma criança específica.

Essa mudança implica uma revisão da lógica tradicional do planejamento, que tende a partir de uma proposta única para, em seguida, realizar adaptações pontuais. Na perspectiva do DUA, o planejamento passa a incorporar, desde sua elaboração, múltiplas possibilidades de acesso, participação e expressão, ampliando as condições para que todas as crianças realmente se envolvam nas experiências educativas.

O produto educacional desenvolvido não se apresenta como solução para as fragilidades estruturais identificadas, tampouco substitui políticas públicas de apoio especializado. Sua contribuição situa-se no âmbito formativo, ao oferecer subsídios organizados que podem auxiliar o professor regente na construção de propostas mais acessíveis e intencionalmente planejadas.

A partir das evidências empíricas, é possível indicar algumas intervenções pedagógicas que viabilizam a aplicabilidade do DUA no contexto da Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças com TEA. Dentre elas, destacam-se: a organização de propostas com diferentes formas de acesso ao conteúdo (visual, oral, tátil); a estruturação de rotinas com apoio visual que favoreçam a previsibilidade; a diversificação das formas de participação nas atividades, respeitando diferentes modos de engajamento; e a ampliação das possibilidades de expressão das crianças, para além da linguagem verbal.

Além disso, a organização da turma em pequenos grupos pode ser potencializada como estratégia de acompanhamento mais individualizado, sem que isso implique a exclusão da criança das propostas coletivas. O uso de materiais concretos, recursos visuais e tecnologias digitais também se configura como elemento facilitador da participação, desde que articulado intencionalmente ao planejamento pedagógico.

Entre as principais contribuições desta pesquisa, destacam-se:

(a) a explicitação das condições concretas enfrentadas pelas professoras na inclusão de crianças com TEA;

(b) a identificação da formação continuada como eixo estruturante para qualificação do planejamento pedagógico;

(c) a introdução do DUA como abordagem ainda pouco difundida no contexto investigado;

(d) a elaboração de um recurso digital autoformativo alinhado às demandas do campo empírico.

Como desdobramento da validação, registramos a inclusão da temática das práticas inclusivas no calendário formativo da escola, com previsão de abordagem do DUA entre os referenciais a serem discutidos. Ainda que esse movimento não represente a institucionalização consolidada da abordagem, indica o reconhecimento de sua relevância pela equipe pedagógica, bem como a abertura para a continuidade de estudos e aprofundamentos para quem desejar.

Ao longo da pesquisa, reconhecemos limites importantes, considerando que o estudo foi realizado em uma única instituição e contou com um número restrito de participantes. Além disso, não houve acompanhamento longitudinal que permitisse observar possíveis repercussões da utilização do material no cotidiano das salas de aula.

Tais aspectos delimitam o alcance das conclusões; contudo, apontam para a necessidade de investigações futuras que acompanhem processos formativos mais prolongados, analisando de que modo a incorporação do DUA pode influenciar a organização das experiências educativas e ampliar as oportunidades de participação das crianças com TEA.

Por fim, reafirmamos que a efetivação da inclusão na Educação Infantil exige condições institucionais adequadas, políticas de apoio e formação docente articulada à realidade de cada instituição. Nesse contexto, o DUA é apresentado como uma possibilidade consistente de reorganização do planejamento pedagógico, desde que compreendido como parte de um processo contínuo de formação e construção coletiva, e não como solução isolada para os desafios da inclusão.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Developing inclusive education systems: what are the levers for change?** Journal of Educational Change, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, E. do N. de. **A contribuição do método Teacch para o atendimento psicopedagógico.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2019.
- AUTISMO E REALIDADE. Autismo. São Paulo: Autismo e Realidade, [s.d.]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-eo-autismo/> Acesso em: 22 mar. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, R.; BARBOSA, E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”.** São Paulo: Ática, 2002.
- BERNIER, A.; HILTON, C.; FINGERHUT, P. et al. **Art interventions for children with autism spectrum disorder: a scoping review.** American Journal of Occupational Therapy, v. 76, n. 5, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362939316_Art_Interventions_for_Children_With_Autism_Spectrum_Disorder_A_Scoping_Review. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BETTIO, C. D. B.; MIRANDA, A. C. A.; SCHMIDT, A. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil.** 1. ed. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 13 set. 2025.
- 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, 7 jul. 2015. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Definição TEA**. Disponível em:

<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>

. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salette Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 26 p.

BRITES, L; BRITES, C,; **Mentes únicas: aprenda. como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades, impulsionando seu potencial**. São Paulo Editora Gente, 2019.

BYRKO, N.; TOLCHIEVA, H.; BABIAK, O. et al. **Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities**. Laplage in Journal, v. 7, n. Extra-D, p. 37-149, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>

. Acesso em: 15 mar. 2025.

- COSTA, M. da P. R.; ALMEIDA, R. R. **A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um olhar sobre a formação de professores.** Revista Educação Especial, v. 33, e69, p. 1-20, 2020.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola.** 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- FARIA, A. L. G. de; MELLO, A. S. **Educação infantil pós-BNCC: desafios, tensões e possibilidades.** Campinas: Autores Associados, 2019.
- FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A; CUNHA, A. C. B. da. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em 20.01.2026.
- FERNANDES, F. D. M.; MOLINI-AVEJONAS, D. R. **Comunicação suplementar e alternativa e inclusão escolar.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 15, n. 3, p. 421-426, 2010.
- FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. **Exploring inclusive pedagogy.** British Educational Research Journal, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011.
- FRANCO, M. A. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 411-438, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIROTO, C. R. M. **Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 2, p. 895-910, 2016.
- GONÇALVES, L. M. S.; MOURA, C. C. de; BOECHAT, G. P. F.; et al. **A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16430>. Acesso em: 29 maio 2025.

GORDON, D. (Ed.). **Universal Design for Learning: principles, framework, and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, [s.d.]. Disponível em:

<https://www.cast.org/books-media/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon/>

acesso em 09.09.2025

GUEDES, V. R. da S. **As metodologias como princípio ativo para o ensino e inclusão de estudantes autistas na sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2023. Disponível em: <[Link]>. Acesso em: 27 jul. 2025.

HEREDERO, S. H.; PRAIS, J. L. S.; VITALINO, C. R. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. São Paulo: Editora de Castro, 2022.

HEREDERO, S. H. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, dez. [s.d.]

ILTCHENCO, A. C.; RIBAS, L. P. **Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do Transtorno do Espectro Autista. Distúrbios da Comunicação**, v. 34, n. 1, p. e52065, 2022. DOI: 10.23925/2176-2724.2022v34i1e52065. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/52065>. Acesso em: 28 maio 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. ed.9, São Paulo: Cortez, 2011.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. **Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais**. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., Florianópolis, 2015. Anais [...]. Florianópolis: UFSM, 2015. p. 1-18.

LIMA, L. I. G. de. **O papel dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In. GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. org. Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOVANI, J. V. Formação de professores para a escola inclusiva: contribuições da terapia ocupacional ao aluno com deficiência física. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 16, n. 1, p. 79-89, 2003.
- MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: principles, framework, and practice**. 1. ed. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- OLIVEIRA, A. D.; PILATTI, L. A. **Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática**. *Revista Even Pedagógica*, v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023. Disponível em: <[Link]>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- OLIVEIRA, J. F. L. de. **Processos inclusivos na educação: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA**. *Avances de Investigación*, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: <[Link]>. Acesso em: 27 jul. 2025.
- PASSERINO, L. M. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, BA: UFBA, 2019.
- PEREIRA, F.; CRESPO, A.; TRINDADE, A. R.; COSME, A.; CROCA, F.; BREIA, G., et al. **Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/26861>. Acesso em: 06 jan. 2025.
- PEREIRA, S. O. **O ensino de Química na perspectiva da educação inclusiva: os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem em práticas com**

experimentação. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.

PINTO, Patricia de Siqueira; SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Práticas do Design Universal para a Aprendizagem na inclusão de estudantes com TEA. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 5, 2025. DOI: 10.61164/rmnm.v5i1.3666.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S.; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C., et al. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educação em Revista, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para inclusão: contribuições do desenho universal para aprendizagem.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa.** Tese de Doutorado em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2020.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo: Panda Educação, 2018.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. **Formação de professores para a Educação Inclusiva: desafios e perspectivas.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE, v. 11, n. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17980>. Acesso em: 06 set. 2025.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. **Políticas Públicas e Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, 2025, p. 161–176. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SANTOS, A. F. F.; ALCANTARA, J. B.; JESUS, P. S.; BASTOS, S. C. **Os desafios da educação inclusiva na escola pública.** Minerva Magazine of Science, v. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/474/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. **Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado**. Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, 2021.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – MA**. São Luís: SEMED, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, C. O.; OLIVEIRA, R. T.; SOUZA, M. A. **Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino remoto**. *Cadernos de Pesquisa*, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLd/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SODRÉ, M. S. O. **Educação inclusiva e formação de professores: gênese, análise e discussão de um curso de extensão**. Fundação Oswaldo Cruz, 2022. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/55970>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SOUZA, L. M.; OLIVEIRA, R. A. **Formação docente e práticas inclusivas: um estudo nas escolas brasileiras**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. 45-62, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBpMX6nJG77XnR7cpJRyQ/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

TATS; FIN. **Applying Universal Design for Learning in Early Childhood Environments**. Florida Department of Education, 2022. Tradução livre: Iolete Martins, 2025.

TORRES, J. P. **Formação e atitudes sociais sobre inclusão escolar em licenciandos de Ciências Exatas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org/>. Acesso em: 9 jan. 2025.

Van der Linden Júnior, H.; Gadia, C.; Cunha, P. E. L.; Koneski, J. A. S.; Casella, E. B.; **Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil. Departamento Científico de Transtornos do Neurodesenvolvimento. Recomendações e orientações para o diagnóstico, investigação e abordagem terapêutica do Transtorno do Espectro Autista (atualização)**. 2025. Disponível em:

<https://d1xe7tfg0uwul9.cloudfront.net/sbni-portal/wp>

content/uploads/2025/09/26153618/Recomenda_es_TEA_REVISADO_SBNI_final.pdf

. Acesso em: 26 out. 2025,

VIANA, A. C. V.; et al. **Autismo: uma revisão integrativa**. *Saúde Dinâmica*, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020.

VIANA, E. F.; ALBUQUERQUE, J. R. de; FREITAS, H. J. B. de; LOUREIRO, *et al*

Transtorno do espectro autista: uma análise sobre a sua relação familiar com o

TDAH. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 7, p. 1579–

1595, 2024. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/2575>

. Acesso em: 28 maio 2025.

VIEIRA, S. **PECS: prática pedagógica e o autismo**. 2019. Disponível em:

<https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/>

. Acesso em: 2021.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. **Percepção de professores de**

educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de*

Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Imagination and creativity in the adolescent**. *Soviet Psychology*,

v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

v. 5.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como**

estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos, São Leopoldo*, v. 22, n. 2, p. 147-

155, abr./jun. 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na**

formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e*

Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado, ***ENTRE A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: possibilidades do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino de criança com TEA*** cujos pesquisadores responsáveis são a Sra. Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto, professora orientadora e a Sra. Iolete de Fátima Oliveira Martins.

Este estudo destina-se a investigar as possibilidades e desafios da aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil, com foco na formação contínua para o atendimento inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Compreender o Transtorno do Espectro Autista e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil; Identificar na formação docente, a inclusão de crianças com TEA; Reconhecer no Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) uma abordagem pedagógica inclusiva para crianças com TEA; Analisar as práticas inclusivas que se efetivam em uma escola municipal de São Luís e sua relação com o processo de inclusão de crianças com TEA; Discutir a aplicabilidade do DUA como um recurso educacional para favorecer a inclusão e o desenvolvimento integral de crianças com TEA na Educação Infantil.

A importância deste estudo reside na relevância tanto social quanto acadêmica da pesquisa científica, desempenhando um papel fundamental ao impactar diversos aspectos da sociedade e do conhecimento humano. A pesquisa científica é crucial para o avanço da sociedade em várias frentes, pois não apenas impulsiona o desenvolvimento econômico e social, mas também promove avanços tecnológicos que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas. Além disso, contribui significativamente para a resolução de problemas sociais urgentes que afetam comunidades em constante mudança,

proporcionando um ambiente de aprendizado rico em novos conhecimentos para os pesquisadores e participantes.

Dessa forma, os resultados que se deseja alcançar serão diretamente relacionados ao tema em estudo, predominando nas discussões a partir de leituras em diversas fontes que abordam a teoria e a prática do trabalho docente na Educação Infantil, no contexto da rede pública de ensino. A partir dos dados obtidos na pesquisa, espera-se compreender, por meio da interação entre a pesquisadora e as professoras participantes, como se efetiva a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar e quais práticas pedagógicas têm sido adotadas nesse processo. A análise será fundamentada na observação das relações estabelecidas entre professoras, crianças e a comunidade escolar, buscando identificar em que medida os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) estão sendo compreendidos e aplicados na prática pedagógica, favorecendo uma abordagem educacional mais acessível e inclusiva.

As contribuições dos participantes do estudo se darão por meio de entrevista do tipo semiestruturada que será realizada de forma on-line. Durante a conversa, serão abordadas questões relacionadas à sua experiência como professor(a) da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à aplicação de estratégias pedagógicas baseadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A entrevista será gravada com o seu consentimento, exclusivamente para fins de registro e análise dos dados da pesquisa, garantindo a fidelidade das informações.

Os riscos aos participantes são, porventura, cansaço ou aborrecimento, desconforto, constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, além de quebra de sigilo ou de anonimato. Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, será garantida a confidencialidade e a privacidade de dados pessoais.

Os benefícios diretos desta pesquisa aos participantes incluem: oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica com crianças com TEA, acesso a uma formação continuada gratuita, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que será disponibilizada ao final da pesquisa, recebimento de material digital com conteúdos formativos, que poderão apoiar o trabalho pedagógico.

Os benefícios indiretos abrangem: a possibilidade de impacto positivo na qualidade das práticas inclusivas na rede municipal de São Luís, as contribuições para a

construção de estratégias de formação docente mais efetivas em diferentes redes de ensino, o avanço do conhecimento científico na área da educação inclusiva e da formação de professores da Educação Infantil.

Serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo ao participante, e os pesquisadores estarão à disposição para sanar qualquer dúvida, dando esclarecimentos a respeito da pesquisa e suas etapas. O participante tem liberdade para se recusar a continuar participando do estudo e este poderá retirar seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas, através da participação dos sujeitos não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Evidencia-se ainda, que o (a) participante poderá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o (a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto, **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO(A) TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).**

Pesquisadora responsável: Iolete de Fátima Oliveira Martins

E-MAIL: iolete.martins.uema.t4@gmail.com

TELEFONE: (98) 98163-7478

NOME DA INSTITUIÇÃO: Unidade de Educação Básica Maria José Serrão

ENDEREÇO PROFISSIONAL: Rua Nova, Nº 1700, Bairro Turu, São Luís-MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938. Coelho Neto – MA.

São Luís- MA, ____ de _____ de 2025.



Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa.



Documento assinado digitalmente

IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

Data: 05/08/2025 12:55:42 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

IRIS MARIA RIBEIRO PORTO

RG: 059482292016-0

Conselho de Classe



Documento assinado digitalmente

IOLETE DE FÁTIMA OLIVEIRA MARTINS

Data: 05/08/2025 00:51:36 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

IOLETE DE FÁTIMA OLIVEIRA MARTINS

RG: 040997822010-3

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1 – DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

1. Nome do(a) participante:
2. Idade:
3. Formação profissional:
4. Ano de conclusão:
5. Possui formação na área de Educação Especial?
6. Cargo/função atual:

BLOCO 2 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
2. Você já trabalhou com alguma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Essa experiência influenciou sua forma de planejar e conduzir as práticas pedagógicas?
3. Você já participou de formações sobre inclusão? Quais? Essa(s) formação(ões) foi investimento próprio ou formação ofertada pela sua rede de ensino?
4. Como você avalia essa(s) formação(ões)? Elas trouxeram contribuições importantes para sua prática?

BLOCO 3 – ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TEA

1. Como você percebe os desafios enfrentados no cotidiano da escola para incluir e envolver crianças com TEA nas propostas da turma regular?
2. Você já utilizou, no dia a dia, adaptações para favorecer a participação das crianças com TEA nas propostas da turma?
3. Como você percebe o papel da equipe escolar (apoio pedagógico, cuidadores, tutores, coordenação) e da gestão no apoio ao trabalho com crianças com TEA?
4. Você sente que tem recebido apoio institucional, pedagógico ou formativo suficiente para realizar esse trabalho?

BLOCO 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

1. Você costuma organizar suas atividades para que todas as crianças da turma possam participar, considerando as diferenças entre elas?
2. O que você faz para que todas as crianças participem e se envolvam nas propostas pedagógicas?
- 3- Na sua experiência, o que mais dificulta planejar propostas que incluam crianças com TEA?
- 4- Quando alguma criança (típica ou atípica) tem dificuldade para acompanhar as propostas, quais atitudes ou estratégias você adota para ajudá-la a participar com interesse?

BLOCO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS

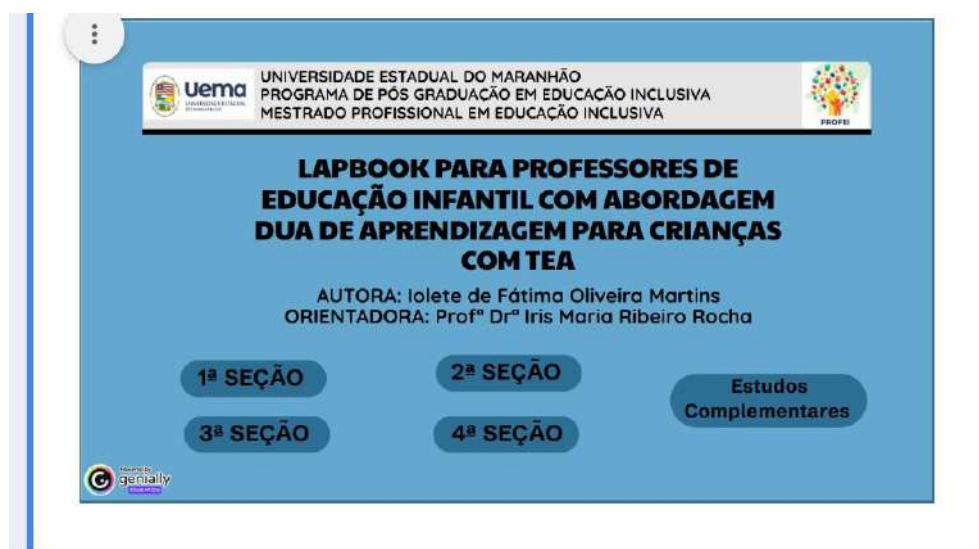
1. Que tipo de formação continuada você considera que seria mais significativa para aprimorar sua prática com crianças com TEA?
2. De que maneira você busca se atualizar sobre práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis? Quais desafios encontra nesse processo?
3. O que você sabe ou já ouviu falar sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?
4. Quais expectativas você teria em participar de um relação a uma formação on-line sobre o DUA na Educação Infantil?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (GOOGLE FORMS)

VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este formulário tem como objetivo avaliar o Lap Book Digital, Produto Educacional da pesquisa de mestrado “Entre a inclusão e a formação contínua: possibilidades do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de crianças com TEA”, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do PROFEI/UEMA.

O Lap Book é um material autoformativo, voltado ao estudo autônomo de professores da Educação Infantil, com foco no DUA e na inclusão de crianças com TEA. As respostas contribuirão para analisar a clareza, relevância e aplicabilidade pedagógica do material, visando ao seu aprimoramento.



1- Você atua em qual etapa da Educação Infantil?

- CRECHE
- INFANTIL I
- INFANTIL II

2- Antes de acessar o Lap Book, você já conhecia o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)? *

- CONHECIA
- NÃO CONHECIA
- CONHECIA SUPERFICIALMENTE
- JÁ UTILIZAVA NA PRÁTICA

3- O Lap Book Digital apresentou os conteúdos de forma clara e compreensível? *

- CONCORDO TOTALMENTE
- CONCORDO PARCIALMENTE
- DISCORDO TOTALMENTE
- DISCORDO PARCIALMENTE

4- A organização visual e a estrutura do Lap Book facilitaram a navegação e a compreensão do conteúdo? *

- CONCORDO TOTALMENTE
- CONCORDO PARCIALMENTE
- DISCORDO TOTALMENTE
- DISCORDO PARCIALMENTE

5- O Lap Book contribuiu para ampliar sua compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil? *

- CONTRIBUIU MUITO
- CONTRIBUIU POUCO
- CONTRIBUIU RAZOAVELMENTE
- NÃO CONTRIBUIU

6- Os exemplos e orientações apresentados ajudam a pensar o planejamento pedagógico com base no DUA?

- CONCORDO TOTALMENTE
- CONCORDO PARCIALMENTE
- DISCORDO TOTALMENTE
- DISCORDO PARCIALMENTE

7- Você considera o Lap Book um material útil para formações continuadas de professores da Educação Infantil?

- SIM
- NÃO
- SIM, COM POUCAS ADAPTAÇÕES
- SIM, PLENAMENTE

8- O material dialoga com a realidade da sala de aula e com os desafios enfrentados no cotidiano escolar?

- CONCORDO TOTALMENTE
- CONCORDO PARCIALMENTE
- DISCORDO TOTALMENTE

9. Quais aspectos do Lap Book você considera mais relevantes para sua prática docente? *

Há algo no material que poderia ser melhorado ou aprofundado?

Texto de resposta longa

10- De forma geral, como você avalia o Lap Book Digital como produto educacional? *

- INSATISFATÓRIO
- REGULAR
- BOM
- MUITO BOM
- EXCELENTE

APÊNDICE D – E-BOOK (PDF)



Fonte: elaborado pela autora utilizando a plataforma Canva/2025

*Material disponível na íntegra no Lapbook.

APÊNDICE E – INFOGRÁFICOS

Passo a Passo de uma Proposta Inclusiva na Educação Infantil

Adaptação do uso de argila para areia cinética para uma criança autista

1 Proposta da Turma
Construir um boneco do corpo com material moldável (argila); explorando: esquema corporal, motricidade, e expressão

Situação da criança TEA
A criança apresenta **seletividade tátil** e não aceita tocar argila, tocar areia cinética.

1 Definir o objetivo (o mesmo para todos)
→ A professora planeja um **OBJETIVO COMUM**: construir o boneco do corpo, garantindo que **TODOS** possam participar, sem exclusão.

2 Antecipar a barreira
→ A barreira não está na criança, **MAS NO MEIO** (argila), que causa desconforto sensorial para aluno autista.

3 Planejar opções equivalentes (DUA)
A professora planeja recursos
"Posso usar:"

4 Preparar o ambiente e os recursos
→ A professora prepara:
• Recipientes, ferramentas,
• suporte visual: "Posso usar:"

5 Medir sem expor a criança
→ A professora apresenta opções para a turma e valida a escolha da criança.
"Eu posso usar areia?"

6 Registrar e ajustar
→ A professora registra o processo (foto, portfólio) e observa o engajamento na proposta

Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E), 2025.

Planejamento Pedagógico com Base no DUA



Observar, antecipar barreiras e planejar propostas flexíveis

ANTES O que observar



- Interesses e ritmos das crianças
- Como compreendem a proposta
- Formas de expressão
- Possíveis barreiras

DURANTE Como planejar



Engajamento Variar atividades

Representação Usar imagens e objetos

Ação e Expressão Diversificar respostas

DEPOIS O que acompanhar



- Participação das crianças
- Compreensão da proposta
- Formas de expressão
- Ajustes futuros

Planejar com base no DUA é pensar o ensino desde o início para todos!



Material integrante do Lap Book Digital desenvolvido por Iolete Martins como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

APÊNDICE F - FLASH CARDS



Práticas pedagógicas para crianças com TEA

A inclusão de crianças com TEA se constrói no cotidiano da Educação Infantil, por meio de práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e acessíveis.



O que favorece a inclusão da criança com TEA?

As práticas pedagógicas que buscam a organização do ambiente, a previsibilidade da rotina, as diferentes formas de comunicação e a mediação intencional do professor no cotidiano da Educação Infantil.



Comunicação além da fala

Para a criança com TEA, os gestos, movimentos, expressões faciais e ações são formas de comunicar intenções, necessidades e interesses. É preciso observar, interpretar e responder a essas manifestações, respeitando sua forma de se expressar.



Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

São todos os recursos que apoiam a comunicação de crianças com dificuldades na linguagem oral por meio da utilização de imagens, pictogramas, pranchas de comunicação, objetos ou tecnologias assistivas.



Materiais sensoriais

São todos os objetos que exploram o sensorial. Eles geram engajamento, por serem naturalmente estimulantes e exercerem efeito positivo sobre o comportamento da criança com TEA. Ex: grãos, areia colorida, água, tecidos ou objetos naturais etc.



Materiais de construção do conhecimento

Esses materiais tem muito potencial para serem explorados por crianças com autismo, pois estimulam a função cognitiva, favorecendo a percepção de semelhanças e diferenças visuais e táteis. Por exemplo, os materiais montessorianos.



O ambiente como apoio à aprendizagem

A organização do ambiente influencia na participação da criança com TEA. Espaços sem excesso de estímulos favorecem a atenção, a autorregulação e a permanência da criança nas atividades propostas.



Rotina como mediação pedagógica

Mais do que organizar o tempo, a rotina pode favorecer a aprendizagem da criança com TEA. Quando ela compreende o que vai acontecer, pode direcionar sua atenção para a experiência proposta.



Dieta alimentar

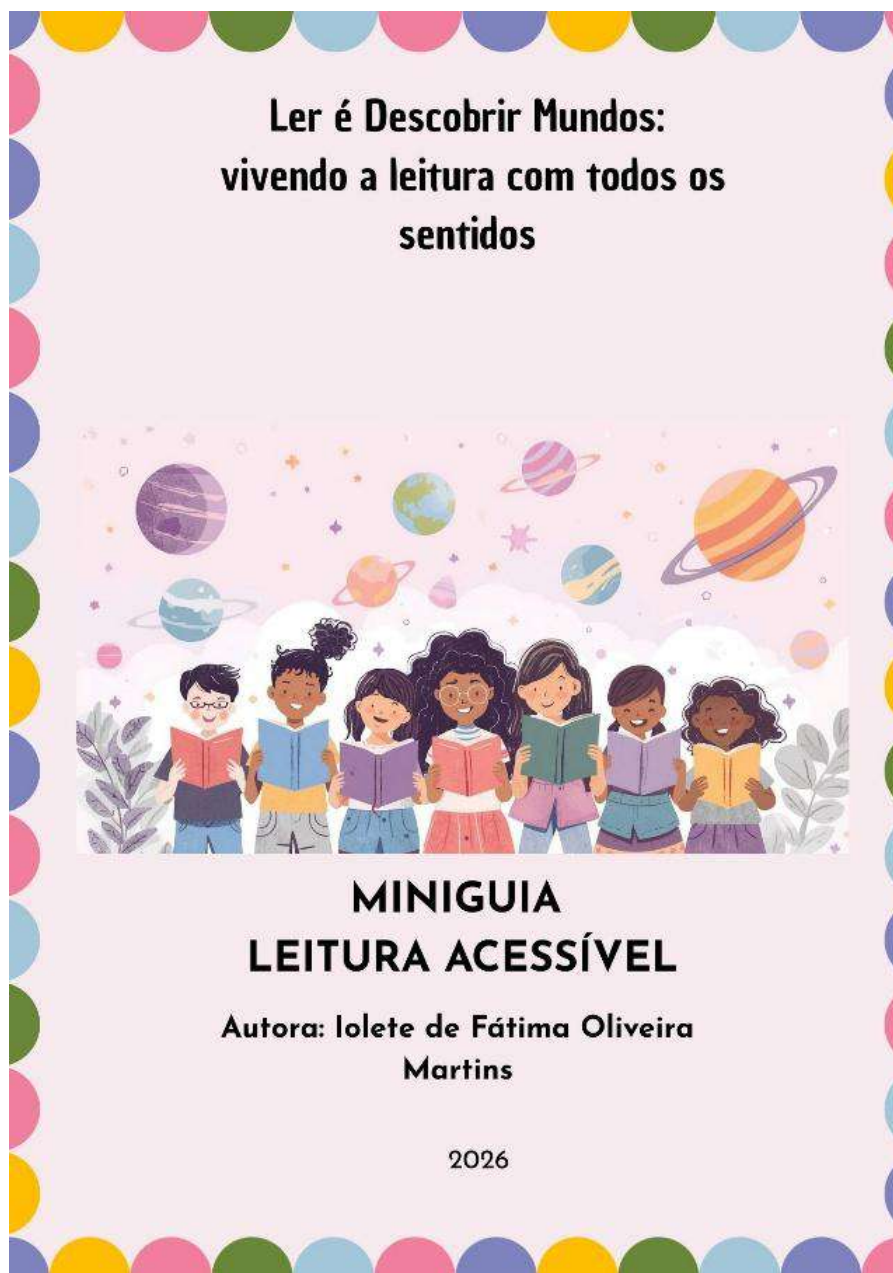
Pesquisadores da área da bioquímica alimentar alertam pais e educadores para os potenciais danos causados pela ingestão de alguns alimentos contendo açúcar, glúten, caseína e metais pesados. Esses alimentos podem causar alergias e alterações comportamentais na criança com TEA.



Reforçadores positivos

São estímulos agradáveis oferecidos à criança com TEA logo após um comportamento adequado, com a finalidade de aumentar a probabilidade de esse comportamento voltar a ocorrer. Esses reforçadores podem ser objetos, alimentos, brinquedos ou coisas que ela gosta de fazer.

Fonte: elaborada pela autora com uso de Inteligência Artificial (DALL·E) e Canva, 2025.

APÊNDICE G - MINIGUIA DE LEITURA ACESSÍVEL (PDF)

Fonte: elaborado pela autora utilizando a plataforma Canva/2025

*Material disponível na íntegra no Lapbook.

ANEXO

ANEXO 1- DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA JOSÉ SERRÃO
INEP: 21015457

DECLARAÇÃO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São Luís – MA, 24/04/2025

Eu, Iza Suelenn Silva Lobato declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **Educação Infantil Inclusiva: O Desenho Universal para Aprendizagem na formação contínua para crianças com TEA**, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Iris Maria Ribeiro Porto e Iolete de Fátima Oliveira Martins que a Unidade de Educação Básica Maria José Serrão, conforme Resolução CN/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

Atenciosamente,

Iza Suelenn Silva Lobato

Assinatura do Chefe Imediato
Iza Suelenn Silva Lobato
Gestora Educacional
Matrícula 60862

Iza Suelenn Silva Lobato
Gestora Educacional
SEMED - Matrícula: 60862

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
MARIA JOSÉ SERRÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL
R-37/92

Rua Nova, 1700 – Turu
CEP: 65.066-350 – São Luís – MA
uebmariajoseserrao@edu.saoluis.ma.gov.br