Artigo de fluxo contínuo
ISSN: 2764-0795

DIÁLOGOS e DIVERSIDADE

INTERVENÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) [1]

EARLY INTERVENTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Bruna Ribeiro Brito[2]
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3257-8452
E-mail: brunabritobrito40@gmail.com

Franciele Rosa Tolentino[3]
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3006-8060
E-mail: francieletolentino88@gmail.com

Genigleide Santos da Hora[4]
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1824-9608
E-mail: gshora@uesc.br

Resumo: O estudo teve como objetivo analisar textos que abordassem estratégias e práticas pedagógicas utilizadas na Intervenção Precoce (IP) para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autista (TEA) na Educação Infantil. Foram identificadas e examinadas pesquisas publicadas nos Anais da 10ª edição do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2023, utilizando documentos secundários como fonte de dados. A análise fundamentou-se na abordagem teórica de Vygotsky (1997), especialmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerando que o desenvolvimento infantil é influenciado por processos proximais, interações sociais e características individuais que se transformam ao longo da vida. A partir dos cinco resumos selecionados, o estudo evidenciou que a Intervenção Precoce (IP) desempenha papel determinante na inclusão de crianças com TEA ao possibilitar o reconhecimento de suas especificidades e a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes. Ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural, as análises destacam a importância de o professor da Educação Infantil compreender os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, atuar em contextos significativos e promover interações que favoreçam aprendizagens mediadas. Assim, o estudo reforça a relevância da Intervenção Precoce (IP) como prática essencial para o desenvolvimento e a inclusão.

Palavras-chave: Influências dos processos proximais. Desenvolvimento infantil. Inclusão instituição de Educação Infantil.

[1] Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

[2] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

[3] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

[4] Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e pesquisadora da educação especial e inclusiva, vinculadas ao curso de Pedagogia, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Submissão: 16 de dezembro de 2025 | **Aceite:** 03 de janeiro de 2026 | **Publicação:** 24 de janeiro de 2026

Abstract: The study aimed to analyze texts that addressed pedagogical strategies and practices used in Early Intervention (EI) for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. Research published in the Proceedings of the 10th edition of the Brazilian Congress of Special Education (CBEE), held at the Federal University of São Carlos (UFSCar) in 2023, was identified and examined, using secondary documents as a source of data. The analysis was based on Vygotsky's (1997) theoretical approach, especially the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), considering that child development is influenced by proximal processes, social interactions, and individual characteristics that change throughout life. Based on the five selected abstracts, the study showed that Early Intervention (EI) plays a decisive role in the inclusion of children with ASD by enabling the recognition of their specificities and the adoption of more effective pedagogical practices. Anchored in Historical-Cultural Psychology, the analyses highlight the importance of early childhood education teachers understanding the different aspects of child development, acting in meaningful contexts, and promoting interactions that favor mediated learning. Thus, the study reinforces the relevance of Early Intervention (EI) as an essential practice for development and inclusion.
Keywords: Influences of proximal processes. Child development. Inclusion in early childhood education institutions.

1 INTRODUÇÃO

Hoje, existem disponíveis vários documentos legais que tratam da educação de crianças pequenas com deficiência no Brasil, indicando garantias e direitos para os contextos educacionais da Educação Infantil (EI). Aqui, evidenciamos o Plano Nacional da Educação (PNE, 2014) e o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI, 2020).

Para tanto, a estimulação precoce ou Intervenções Precoces (IP) também se caracterizam por acompanhamentos e intervenções terapêuticas, para crianças pequenas com alterações orgânicas (distúrbios e/ou disfunções), são buscas por estratégias voltadas para o desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. Assim, a abordagem pedagógica infantil se inclui as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que poderão se beneficiar nos "âmbitos interdisciplinares que visam potencializar habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, promovendo o desenvolvimento neuropsicomotor e assegurando melhores condições de aprendizagem e inclusão social" (SILVA et al., 2022; GARCIA et al., 2022).

Esses documentos convergem com a legislação brasileira atual sobre a criança pequena com deficiência, a Lei 14.880 (Brasil, 2024) trata especificamente da obrigatoriedade de oferta dos serviços de atenção precoce para a criança de 0 a 3 anos, considerando estes como expressão do Atendimento Educacional Especial (AEE) que aportamos o nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC teve o propósito de explicitar as possibilidades de uma abordagem pedagógica para Educação Especial Inclusiva como tentativa de superar os paradigmas de uma

Educação Especial excludente e segregadora na Educação Infantil, mantendo-se de forma reflexiva conforme as orientações legais nacionais.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir de vivências no trabalho e estágio na Educação Infantil, onde observamos diversas crianças com características do TEA, diagnosticadas ou não, e as dificuldades enfrentadas pelos professores para incluí-las. Essa realidade, muitas vezes, resulta em exclusão não intencional, motivada pela falta de preparo ou desconhecimento de práticas pedagógicas adequadas. Acreditamos que, como espaço de formação e socialização, da instituição de Educação Infantil deve acolher essas crianças e buscar constantemente estratégias eficazes de ensino inclusivo, principalmente por meio da Intervenção Precoce (IP).

Diante desse cenário, pretendemos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais práticas pedagógicas são utilizadas por docentes para promover a inclusão de crianças com TEA na instituição de Educação Infantil, com ênfase na Intervenção Precoce?

E para responder a essa questão de pesquisa, definimos como objetivo geral conhecer as estratégias e práticas pedagógicas na Intervenção Precoce (IP) voltada à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. E os objetivos específicos são: Identificar a partir de documentos secundários de pesquisas realizadas e publicadas sobre as estratégias e práticas pedagógicas na Intervenção Precoce (IP) voltada à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, tendo por base de dados artigos publicados nos Anais da 10ª edição do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo, 2023.

Além de Listar formas de organização pedagógica do contexto da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança e reduzir riscos, especialmente para aquelas situações de vulnerabilidade ou com atrasos no desenvolvimento. A Intervenção Precoce (IP) na prática pedagógica na Educação Infantil partilham objetivos comuns, suas abordagens se fundamentam no respeito à singularidade da criança, no foco no desenvolvimento das competências e na utilização de estratégias pedagógicas baseadas na interação, afeto e na prática lúdica, considerando o ambiente instituição de Educação Infantil e o envolvimento familiar cruciais para o sucesso das ações, promovendo a interação e o fortalecimento dos profissionais que atuam com as crianças, especialmente o profissional da Pedagogia, os pais e os cuidadores.

A justificativa desta pesquisa se apoia em dois pilares principais: sua relevância social e acadêmica. Socialmente, porque busca contribuir com uma educação mais inclusiva e equitativa; academicamente, por agregar conhecimentos ao campo das práticas pedagógicas

voltadas à Educação Infantil inclusiva, com foco na Intervenção Precoce (IP). A originalidade da proposta está em evidenciar as possibilidades vivenciadas pelos professores em como suas práticas pedagógicas podem ser transformadas para melhor atender às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Neste artigo, discorremos sobre os resultados a partir da Revisão Sistemática de Literatura, realizada com base na análise de documentos secundários, que identificou publicações sobre Intervenção Precoce (IP) para crianças com Transtorno do Espectro Autista nos Anais da 10ª edição do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2023.

As publicações analisadas evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, configura-se como um desafio urgente e necessário no cenário educacional contemporâneo. Na Educação Infantil, esse desafio se intensifica, exigindo dos docentes práticas pedagógicas específicas e bem fundamentadas, capazes de atender às necessidades singulares dessas crianças e promover sua participação ativa no ambiente da instituição de Educação Infantil.

A pesquisa está fundamentada em dois eixos teóricos: (1) o conhecimento sobre o TEA e suas características, abordando manifestações teóricas explicativas e implicações no desenvolvimento da criança; e (2) as práticas pedagógicas e Intervenções Precoces (IP) na Educação Infantil, com ênfase nas estratégias utilizadas para promover a inclusão de crianças com TEA, abordando a importância de uma abordagem pedagógica que inclui a primeira infância para crianças pequenas com TEA, com Deficiência ou aquelas identificadas com atrasos no desenvolvimento e/ou aquelas em risco por razões socioambientais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com levantamento e análise de dados realizados por meio de pesquisas em artigos científicos disponíveis nos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo, no ano de 2023.

As análises dos referidos dados partiram da abordagem teórica da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky (1997) para educação ao estabelecer conexões consistentes entre a teoria e práticas empregadas na sala de aula por compreender que as crianças sofrem influências dos processos proximais – a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para educação por estabelecer conexões consistentes entre a teoria e práticas empregadas na sala de aula. Isto ocorre por compreender que as crianças sofrem influências dos processos proximais – podendo

ser considerados como o desenvolvimento social infantil, características das inter-relações e variáveis que afetam o desenvolvimento ao longo da vida.

As características das inter-relações de variáveis cognitivas, afetivas, biológicas e sociais que afetam o desenvolvimento ao longo da vida. Tais análises se baseiam na interpretação dos discursos e contribuições dos autores selecionados, buscando identificar padrões e as contribuições relevantes à temática das Intervenções Precoces (IP) na Educação Infantil. Com este estudo, espera-se colaborar para a formação de professores mais preparados, promover reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e estimular políticas e programas de formação docente que favoreçam uma atuação mais consciente e eficaz com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde os primeiros anos instituição de Educação Infantil.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Conceituando a Intervenção Precoce e Políticas de Inclusão

Um breve panorama se faz necessário para entendemos os estudos sobre a Intervenção Precoce que vêm se constituindo o objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo das ciências humanas. Abordagem que delineiam as características da Intervenção Precoce (IP), tendo como principal precursor o pesquisador Carl Dunst – Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento na George Peabody College, afiliada à Universidade Vanderbilt – que propôs práticas baseadas em evidências através da Abordagem Centrada na Família (ACF), as suas ideias foram influenciadas por outros teóricos como Sameroff, Chandler e, sobretudo de Urie Bronfenbrenner, que se focaram nos sistemas transacionais e ecológicos.

O denominado Modelo Denver de Intervenção Precoce, tido como um dos mais eficazes e cientificamente comprovados para intervir junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). São ações que focam na estimulação precoce, integrando o desenvolvimento típico da criança em atividades naturais. O modelo reconhece que o desenvolvimento da criança é influenciado por vários contextos e que as famílias são os agentes centrais no cuidado, a partir de conceitos como Enabling (capacitação), ou seja, o Empowering (empoderamento) de famílias, defende o respeito, a escuta e a colaboração entre profissionais e pais para o desenvolvimento infantil. Essa abordagem objetiva apoiar famílias em prol do desenvolvimento da criança, influenciado por vários contextos que promovam as inter-relações com situações que promovam

aprendizagem para a criança e utilizando os recursos da comunidade e da Educação Infantil, considerado um modelo comportamental cientificamente comprovado.

Outros precursores que fundamentam esse trabalho são os teóricos como Vygotsky, com sua perspectiva sócio-histórica, e Winnicott, cujas teorias sobre o desenvolvimento psíquico infantil influenciaram a compreensão da importância das interações na primeira infância. As intervenções baseadas na teoria da aprendizagem e nos princípios comportamentais, com a Análise Aplicada do Comportamento (ABA), seus colaboradores trouxeram métodos eficazes para melhorar habilidades socialmente importantes, influenciando a intervenção para crianças com autismo.

Retomando a legislação recente indica a Lei 14.880/2024, denominada de Atenção Precoce, que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento multiprofissional para bebês e crianças de até três anos, especificamente aquelas com deficiência, a lei alterou o Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/2016 com ações que beneficiarão sobretudo crianças atendidas em creches da rede pública para incluir medidas que atendam o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

Entre as medidas, está a prioridade no atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da Educação Infantil, apoiadas pela educação especial e a crianças da Educação Infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. As alterações propõem a criação e a articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce, destinados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a três anos, em cooperação com os serviços de saúde e assistência social.

Além disso, a Lei determina os critérios de prioridades para essas crianças na faixa etária indicada, tais como o atendimento aos bebês que tenham nascido em condição de risco, prematuros, acometidos por asfixia perinatal, ou que apresentem problemas neurológicos, malformações congênitas, síndromes genéticas. A expansão do diagnóstico de autismo tende a indicar ações da Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012), que reflete uma maior conscientização da sociedade, a partir de um avanço nas políticas de inclusão. E dados recentes, para o ano de 2024, demonstram aumento nas matrículas da Educação Especial na Educação Infantil, cerca de 239,6% em Creche e 223,4% em Pré-Escola comparados com 2021. A modalidade tem como público os estudantes com deficiências, altas habilidades, superdotação e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O novo conceito de deficiência, adotado no Brasil pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (Brasil, 2015), e pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), (Brasil, 2009), é o modelo biopsicossocial, que considera a deficiência como resultado da interação de impedimentos de longo prazo com barreiras sociais e ambientais. Em vez de focar apenas na condição médica da pessoa, o novo conceito enfatiza que a deficiência ocorre quando um impedimento é agravado por obstáculos na sociedade, impedindo a participação plena e efetiva em igualdade de condições. Este conceito foi instituído pelo Sistema Nacional de Avaliação Unificada da Deficiência (SISNADEF), (Brasil, 2024).

A construção de um conceito inclusivo e digno frequente para as Pessoas com Deficiência (PcD) é torna-las com mais visibilidade para que os diferentes segmentos da sociedade aprendam a respeitá-las nas suas condições. E ao refletir sobre tais questões poderão promover impactos na forma de pensar, ser e atuar com esse público que na maioria das vezes não respeitados, percebidos e nem reconhecidos. Certamente, essa é uma dimensão das lutas contra o capacitismo, pois as pessoas com deficiência têm demandas relacionadas às diversas áreas da vida, seja individualmente ou coletivamente.

No âmbito do cumprimento da Meta 4, as políticas públicas expressas no Plano Nacional de Educação (2014–2024) (Brasil, 2014) abordam e determinam diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que contemplam os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais, voltando-se para:

> universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

Dito isso, evidenciam-se inúmeros desafios para o PNE, os quais justificam os atendimentos ainda limitados às diferentes perspectivas da Educação Especial e Inclusiva, sobretudo no que se refere à busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país marcado por profundas disparidades, como o Brasil. Esses desafios configuram uma empreitada que demanda maior rigor no cumprimento das políticas públicas de Estado, bem como uma articulação mais estreita entre os entes federativos.

Para o resgate das políticas públicas para Educação Especial Inclusiva, aquelas que estão situadas nas relações entre o professor da sala de aula e o professor da sala de apoio para o processo de mediação da aprendizagem de crianças com algum tipo de deficiência no ensino

comum, os quais devem partir da perspectiva de ensino colaborativo ou do coensino ações favoráveis para a disseminação da prática pedagógica inclusiva.

Sobretudo para as ações inclusivas sem perder de vista as políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aquelas voltadas para inclusão na instituição de Educação Infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do AEE configura-se como um desafio urgente e necessário no cenário educacional contemporâneo. Conforme Jesus e Hora (2024, p. 07):

> As políticas públicas de inclusão, especialmente para o aluno TEA, é uma prova contundente de reverter esse cenário excludente por se tratar de uns dos maiores desafios dos profissionais da educação e da Educação Especial na tentativa de diminuir o estrago provocado por tanto tempo, no que viabiliza se for cumprido com a devida qualidade o desenvolvimento psicossocial das crianças com deficiência.

A exemplo do Decreto Nº 6.571 de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que afirma:

> Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Para tanto, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O Art. 2º dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
> II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

No âmbito do planejamento educacional, tal cumprimento revela-se complexo e desafiador diante do padrão federativo brasileiro, que ainda apresenta lacunas na regulamentação das normas de colaboração entre diversos setores da gestão pública no que concerne à Educação Especial e Inclusiva. A garantia de acesso inclusivo prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), assegura o direito à inclusão escolar tanto no ensino comum quanto nos espaços de atendimento educacional especializado, ao passo

que abre a possibilidade para que instituição de Educação Infantil e sistemas de ensino elaborem e implementem propostas pedagógicas, planos de trabalho e/ou projetos político-pedagógicos.

Apesar das complexidades para a efetivação de ações práticas na Educação Especial e Inclusiva, torna-se urgente que estados e municípios desenvolvam e/ou reformulem seus planejamentos formativos e práticas pedagógicas na instituição de Educação Infantil, de modo a atender às demandas dessa modalidade. Esse processo inclui o estudo da vida cotidiana e das experiências interacionais, com suas características e consequências, que estimulam e potencializam o desenvolvimento dos pequenos.

O essencial é que a equidade na educação brasileira, conforme delineada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, também, na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2009 (Brasil, 2009), seja amplamente incorporada aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, dada a sua relevância para a condução de uma proposta educacional centrada na pessoa com ampla articulação intersetorial e na implementação das políticas públicas inclusivas.

Atentar-se para tais documentos indicam incorporar valores e princípios democráticos da instituição de Educação Infantil para todos, bem como marcos históricos e normativos da educação especial, no que se refere aos objetivos, diretrizes e diagnósticos que sustentam a garantia de uma educação de qualidade. Essa qualidade tem como ponto de chegada o acesso, a participação e a aprendizagem, de forma irrestrita, das crianças com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, além de estabelecer debates e apontar novos rumos acerca da logística do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse cenário, compreender a diversidade das crianças e suas necessidades específicas requer também o uso de referenciais que considerem não apenas a condição clínica ou diagnóstica, mas o contexto em que cada sujeito está inserido. É nesse sentido que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) contribui de forma significativa às práticas inclusivas conforme destacado pela Fundação Escola Nacional de Educação Pública (ENAP), (Brasil, 2024):

> A inovação da CIF reside em sua abordagem dos fatores ambientais, que são vistos como elementos cruciais na definição de funcionalidade. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma condição de saúde que limita suas atividades ambientais, mas a extensão dessas limitações pode variar significativamente dependendo do ambiente em que ela vive, incluindo o acesso a suportes e adaptações.

Essa perspectiva destaca a importância de ambientes nas instituições de Educação Infantil acessíveis e inclusivos como condição para uma educação verdadeiramente equitativa. A CIF amplia a compreensão das barreiras educacionais ao considerar fatores contextuais além dos clínicos. Sua aplicação favorece práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao subsidiar políticas públicas, a CIF orienta a superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo o direito à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos.

O Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI, (Brasil, 2020), propõe o estímulo precoce para crianças com deficiência. Esse documento orienta decisões e ações para assegurar os direitos das crianças na primeira infância, considerando o período dos 0 aos 6 anos de idade como crucial para o desenvolvimento humano. Especialmente o estímulo precoce para crianças com deficiência, se pauta nos princípios da inclusão e do combate à discriminação.

A sessão seguinte situaremos conceitos e características da criança com o diagnóstico TEA, no entanto, salientamos o propósito de abordar em seguida os âmbitos pedagógicos inclusivos, voltados para as Intervenções Precoces na Educação Infantil concentrando atenção na superação dos paradigmas excludente e segregadora para investir mais na equidade e na Educação Especial.

2.2 TEA e suas características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um diagnóstico utilizado para descrever um grupo de condições neuropsiquiátricas que afetam o desenvolvimento da comunicação social e padrões de comportamento repetitivos ou restritos segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2014, o define como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos (APA, 2014).

O documento da Organização Mundial da Saúde (OMS) normatiza o diagnóstico para os profissionais de várias especialidades. A exemplo do CID-11 (última versão do Manual), o qual foi proposto pela quinta edição do DSM-5, e que engloba as características do TEA (antes era considerado Transtorno Global do Desenvolvimento na CID10). Na 11ª edição do Manual (CID-11) ocorre a unificação de todos os quadros característicos do autismo, que passam a integrar os Transtornos do Espectro do Autismo.

Assim, conforme as novas diretrizes, esse grupo recebe o novo código 6A02 e novas subdivisões. O TEA sem TDI e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional inclui aqueles que: (1) Atendem aos critérios diagnósticos para TEA; (2) Não apresentam TDI; (3) Possuem leve ou nenhum comprometimento no uso funcional da linguagem/comunicação, seja pela fala ou por outros recursos, como imagens, textos, sinais, gestos ou expressões.

É comum para as crianças TEA apresentarem dificuldades em processar estímulos sensoriais. Os estímulos exteriores podem ser sentidos com muita intensidade (hipersensibilidade), que pode ocorrer levemente nos sentidos (hiposensibilidade). Tais situações podem ser denominadas por dificuldade de integração social. Até porque é através dos sentidos que percebemos e interagimos como o mundo. Dispomos de sete sentidos, a saber: visão, audição, olfato, tato, paladar, equilíbrio e propriocepção. Estes sentidos são captados por milhares de receptores no nosso corpo e interpretados pelo nosso cérebro, normalmente, de forma automática.

Os sentidos são determinantes para reações humanas. A hipersensibilidade, por exemplo, pode provocar comportamentos com o objetivo reduzir os estímulos sensoriais, a saber: evitar contato físico; tapar os ouvidos; encolher o corpo; evitar tecidos ou alguns alimentos; frequentemente causa indisposição ou vómitos; movimentar-se de forma estereotipadas. Tais situações podem provocar dor física, por isso é necessário encontrar formas de minimizar e evitar determinados estímulos (Ex.: proteções para ouvidos, usar óculos de sol, determinados tecidos etc.). Já a *hiposensibilidade* pode provocar comportamentos que buscam estímulos muito intensos. Comportamentos advindos de pouca coordenação motora e de pouco equilíbrio, além das dificuldades em identificar objetos.

Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM, 2007), a interação complexa entre genes e ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento do TEA. Fatores como idade avançada dos pais, exposição a poluentes ambientais e complicações durante a gestação têm sido investigados como possíveis contribuintes para o risco de desenvolvimento do TEA (ACSM, 2007).

No entendimento do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), diferentes abordagens teóricas têm sido propostas. Uma das abordagens mais influentes é a teoria da mente, que postula que indivíduos com TEA têm dificuldades na compreensão e atribuição de estados mentais a si mesmos e aos outros. Essa teoria tem sido amplamente discutida na literatura, como destacado por Araújo (2010), que ressalta a importância da teoria da mente no estudo do

TEA e na compreensão das características comportamentais apresentadas por indivíduos com o transtorno.

Considerando a importância do tratamento psicopedagógico do TEA, diversos estudos têm destacado sua relevância no desenvolvimento e aprendizagem de indivíduos com o transtorno. A abordagem psicopedagógica visa promover a inclusão e o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das pessoas. Segundo Bossa (2016), a intervenção psicopedagógica direcionada envolve ações individualizadas, que consideram as características e necessidades específicas de cada pessoa, e busca promover estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao seu perfil.

A efetividade do tratamento psicopedagógico no TEA tem sido amplamente reconhecida. Estudos têm demonstrado que intervenções psicopedagógicas baseadas em princípios comportamentais, cognitivos e sociais podem melhorar significativamente o desenvolvimento acadêmico, as habilidades de comunicação e interação social, e a qualidade de vida de indivíduos com TEA (Ramos; Faria, 2011). O tratamento psicopedagógico também desempenha um papel importante na promoção da inclusão escolar, apoiando a participação ativa e efetiva das pessoas no ambiente educacional (Porto, 2011).

Nesse sentido, podemos salientar a importância da mediação pedagógica na Educação Infantil tendo por base a Intervenção Precoce, quando bem planejada e ajustada com áreas de conhecimentos interdisciplinares, certamente poderão complementar as ações da saúde, da assistência social e da educação podendo até potencializar o desenvolvimento daquelas crianças que estejam em contextos escolares inclusivos. Na tentativa de mitigar sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como no aumento de aquisição da linguagem, na socialização, podendo contribuir na estruturação do vínculo mãe/bebê e no acolhimento dessa família.

2.3 Sobre as Intervenções Precoces na Educação Infantil

O conhecimento e a experiência dos profissionais da Pedagogia são fundamentais para intervir junto às crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para sua qualidade de vida, tanto presente quanto futura. Assim, a Intervenção Precoce constitui condição necessária para alcançar uma boa qualidade de vida nos anos posteriores e para que as pessoas com TEA desenvolvam plenamente suas capacidades (Madureira et al., 2020). Nesse sentido, é essencial que o professor compreenda as especificidades do TEA, mantendo-se em constante

atualização sobre o tema. Assim, poderá dominar sua prática e realizar intervenções pedagógicas adequadas, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA.

Para atuar na Educação Infantil a partir da Intervenção Precoce (IP), podem-se considerar o processo avaliativo para o aluno TEA, nos seguintes aspectos: Ações pedagógicas que o professor deve desenvolver para implementar a inclusão; Humanização do professor e transformação da instituição de Educação Infantil; Formação pedagógica inclusiva; Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI do aluno; Adaptação do currículo etc.

Diante desses aspectos, parte-se da hipótese de que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para educação pode estabelecer conexões consistentes entre a teoria e práticas empregadas na sala de aula por compreender que as crianças sofrem influências dos processos proximais e mediação pedagógica intencional, pautada em estratégias integradas podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças com atraso ou deficiência, tornando o processo educativo mais acessível e significativo. Assim, a prática docente assume papel relevante na materialização da estimulação e Intervenção Precoce (IP) em contextos das instituições de Educação Infantil inclusivos.

Uma vez que a avaliação da aprendizagem de crianças com TEA exige uma perspectiva interdisciplinar, torna-se fundamental contar com as orientações de especialistas – como neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, entre outros – principalmente quando alterações neuropsíquicas se evidenciam por meio de sintomas, ou seja, manifestações das variáveis próprias do comportamento, indicadores, sinais e signos observáveis, seja à simples vista ou por meio de recursos técnicos gerais ou específicos, como observação comportamental, testes de lápis e papel, ressonância magnética, entre outros.

No programa da Intervenção Precoce (IP) na Educação Infantil, o papel pedagógico é destacado como essencial no processo de estimulação precoce. É o mediador das ações de atenção relacional na sala de aula, por compreender na sua essência que as crianças sofrem influências dos processos proximais aos diferentes meios comunicativos, como a expressão facial, olhar nos olhos, dispor no colo com carinho, expressar gestos, entonação de voz afetiva etc. Nesse momento se resgatam abordagem teórica de Vygotsky (1997), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para educação, principalmente por estabelecer conexões consistentes entre a teoria e práticas na creche ou sala de aula, pois as crianças dispõem de características que se interrelacionam e dispõem de variáveis que afetam o desenvolvimento ao longo da vida.

Os comportamentos de sociabilidades e de linguagem aproximam todas as crianças, inclusive aquelas com diagnóstico TEA, além de se criar estratégias que possam engajá-las nas diferentes funções comunicativas como demonstrar afeto. Envolve também aqueles atos significativos e intencionais, os pares experientes aprendem a responder e a favorecer essas iniciações de jogo. Entre outras características do programa envolvem o proporcionar um ambiente lúdico previsível e organizar espaços com apoios visuais, isto é, brinquedos bem posicionados. Além disso, é importante utilizar afeto assim como ritualização e dramatização de eventos e emoções, a criação de cenários e narrações para o desenvolvimento da linguagem.

Argumentamos que, apesar dos professores de educação especial compreenderem a estimulação precoce como parte de suas práticas docentes, muitas vezes deixam de lado a centralidade da função pedagógica. Essa perspectiva sinaliza a urgência de (re)orientar a atuação dos professores da Educação Infantil, para que a estimulação não seja reduzida a um conjunto de técnicas, mas seja integrada ao processo educativo de forma significativa e planejada, e que possam respeitar as potencialidades de cada criança.

Assim, por exemplo, estamos resgatando o lugar do profissional da pedagogia para que possa expor as suas ideias e práticas pedagógicas de forma orientada e planejada. Não estamos nos referindo às ideias dos tratamentos, estes, serão de ocupação dos especialistas. Em vez disso, pedagogo deve fundamentar-se nos princípios da modificação do comportamento, outros no princípio de que a intervenção no desenvolvimento psicomotor trabalhando as suas especificidades que terá impacto positivo no desenvolvimento dos pequenos, outros contatos com os ritmos e melodias musicais influenciarão positivamente o cérebro da criança com TEA.

A estimulação das áreas psicomotoras, a partir das atividades proximais farão toda diferença nas intervenções da prática pedagógica na Educação Infantil, trabalham áreas como: Lateralidade – a capacidade de usar um lado do corpo preferencialmente, como os olhos, mãos e pés; Organização Temporal e Espacial – noções de tempo (ritmo) e espaço, como a localização do corpo no espaço; Coordenação Motora – habilidades motoras finas (desenho, escrita) e grossas (saltar, correr); e a Tonicidade – o controle muscular que afeta a postura e os movimentos.

A programação de intervenção deve proporcionar à criança a possibilidade de interação com seu meio, estimulação ambiental e socioafetiva em quantidade e qualidade ideal para o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo evolutivo e o nível de maturação do seu sistema nervoso. (Silva, 2022). Os programas de intervenção nesta área são complexos, pois devem ser multidimensionais e abrangentes, razão pela qual requerem equipes interdisciplinares formadas, flexíveis na sua organização e capacidade de interação. Estes programas devem ser

concebidos tendo em conta as características e necessidades de cada criança e da sua família, promovendo a máxima capacidade de adaptação e integração nos seus ambientes imediatos e naturais, como o familiar, o social e a instituição de EI.

2.4 Vygotsky e a sua Teoria da Psicologia Histórico-Cultural

Em pleno século XXI, Lev Vygotsky é considerado um dos pensadores mais relevantes da atualidade. Apesar de ter vivido apenas até os 37 anos, deixou um legado significativo na Rússia pós-revolucionária. Promoveu a reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou e constituiu a área da Educação Especial, denominada Defectologia, tornando-se um dos principais organizadores da vida intelectual e cultural da nova sociedade, além de um humanista em diversos aspectos da vida (Newman; Holzman, 2014, p. 176).

Com inúmeras produções no campo da Psicologia Soviética, Vygotsky deixou um legado histórico para a ciência humana, destacando-se desde a década de 1920 até a atualidade. A exemplo disso, sua obra 'Fundamentos de Defectologia' (Vygotsky, 1997) apresentou ações da Psicologia voltadas às crianças com deficiência, ao enfatizar a importância do método e do conhecimento, o que o motivou a aprofundar tais questões especialmente no âmbito social.

Ao investigar os processos sociais e históricos previamente definidos no desenvolvimento humano, Vygotsky consolidou um dos marcos basilares da epistemologia de suas ideias. Introduziu elementos que fundamentaram a teoria histórico-cultural, desenvolvida em 1928, na qual não apenas a figura do pesquisador se faz presente, mas também suas interlocuções, abordagens teóricas e referenciais que sustentam seus argumentos.

Assim, as análises na perspectiva histórico-cultural podem ser compreendidas como fenômenos em constante processo de mudança. No aspecto cultural, a interação social é analisada como emergente em um contexto cultural específico, envolvendo os meios socialmente estruturados, os instrumentos e a linguagem. Já o aspecto histórico funde-se ao cultural, uma vez que os instrumentos foram inventados e aperfeiçoados ao longo da trajetória social da humanidade. Nesse sentido, destacam-se pressupostos fundamentais da perspectiva histórico-cultural:

> [...] o homem se constitui e se desenvolve, a partir de sua relação com o outro; as funções psíquicas têm origem social e a atividade humana tem caráter mediado e semiótico; a apreensão do conhecimento se dá na interação do tipo sujeito-sujeito-objeto; os signos emergem na interação e são constitutivos da linguagem e da consciência [...] (Braga, 2000, p. 110)

Portanto, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, pode ser compreendida em sua relação com os outros, ou seja, no espaço da intersubjetividade. As funções psicológicas, conforme abordadas por Vygotsky, apresentam dois construtos centrais: a internalização e a mediação. Tais construtos reafirmam concepções, a partir da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural:

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual. Primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (Vygotsky, 1991, p. 41)

Tais funções psicológicas dispõem de um suporte biológico, produto da atividade cerebral. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem em um processo histórico; nessa dinâmica, a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Defendemos a relevância da Teoria da Psicologia Histórico-cultural no que se refere à interação social e ao contexto cultural para o desenvolvimento humano, uma vez que tal abordagem se mostra amplamente significativa para a educação na infância, especialmente no âmbito da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Consideramos a instituição de Educação Infantil como espaço fundamental para o fortalecimento emocional e o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças, com foco no desenvolvimento psicológico individual, na influência da cultura e na interação social.

O trabalho docente, na perspectiva de Vygotsky, reafirma o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no contexto da instituição de Educação Infantil, além de sinalizar caminhos para o processo inclusivo:

> A criança da primeira idade [...] aprende de acordo com seu próprio programa, o aluno aprende de acordo com o programa do professor, mas a criança da pré-escola é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se torna seu próprio programa (Vygotsky, 1995, p. 36).

Para essa questão investigativa na psicologia da primeira infância, observa-se um nítido encadeamento com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre a zona de desenvolvimento real e a possibilidade de a criança responder com ajuda, consistindo em:

> Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de

> problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados" (Vygotski, 1991, p. 86)

É de conhecimento geral que o docente constitui um dos agentes mais importantes no processo de construção do conhecimento. É justamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que ocorre a interação e a mediação dos saberes. Em outras palavras, o docente se conecta com a criança, que se desenvolve por meio de seu auxílio e orientação, construindo, assim, seu próprio conhecimento. No caso de crianças com TEA, a aprendizagem também ocorre de maneira interativa; a diferença reside na necessidade de adaptação do ensino às especificidades de cada criança. Isso enfatiza a importância de estudos contínuos e de formação docente permanente, tanto de caráter geral quanto específico, voltada à inclusão de crianças com deficiência.

Na metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, o Paradigma Interacionista, sem negar o papel do fator biológico, destacou a relevância da influência social, educativa e das relações interpessoais na aprendizagem e adaptação. Esse paradigma valoriza mais as potencialidades do que as limitações, propondo o aproveitamento dessas possibilidades para promover o desenvolvimento integral das crianças.

O paradigma interacionista fundamenta-se nos postulados de Vygotsky, cujo enfoque principal é observar o aluno com deficiência – seja ela de origem biológica ou social –, não concentrando-se na deficiência em si, mas nas potencialidades do indivíduo, até que possa superar os obstáculos biológicos e sociais impostos. Essa perspectiva acrescentou um posicionamento mais humanista, apostando em um otimismo fundamentado cientificamente quanto às possibilidades desse público, tanto no diagnóstico e tratamento quanto nas aprendizagens, ressaltando a importância da ação multi e interdisciplinar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Considerando as características mencionadas, e apoiando-se em Vygotsky, enfatiza-se a relevância das intervenções precoces nas práticas pedagógicas da Educação Infantil para crianças com TEA.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia deste trabalho adotada foi abordagem qualitativa, considerando a complexidade e subjetividade envolvidas nas práticas pedagógicas voltadas para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que frequentam a Educação Infantil. O foco será

compreender as nuances e especificidades dessas práticas de Intervenção Precoce (IP), proporcionando uma análise aprofundada do tema. Como afirmam De Souza Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 80), "pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica".

> A pesquisa qualitativa é uma metodologia cujo foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, que não é perceptível em quantificações. Em outras palavras, o estudo busca compreender comportamentos, estudando as suas particularidades e experiências individuais, entre outros aspectos. A pesquisa qualitativa como metodologia, é um valioso instrumento educacional, contribuindo, inclusive, como revelador da realidade social de um determinado grupo de indivíduos, o que não exclui o universo infantil. A Investigação, quando associada ao tempo histórico, à multiculturalidade e à visão que se tem da realidade social, a partir da apropriação cognitiva dos alunos, pode ser viabilizada pela metodologia da pesquisa qualitativa (De Almeida et al., 2020, p. 4).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que será realizada por meio da análise de publicações científicas disponíveis nos últimos cinco anos, garantindo a atualidade dos dados. Bastos e Keller (1995, p. 53, apud De Sousa et al., 2021, p. 65) definem: "A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo".

Para Gil (2002, p. 17, *apud* De Sousa et al., 2021, p. 65), "A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema". O principal recurso utilizado para a coleta de material teórico teve por base de dados artigos publicados nos Anais da 10ª edição do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo, 2023. Os descritores e palavras-chave utilizados foram: "Intervenção Precoce (IP)", "práticas pedagógicas", "transtorno do espectro autista" e "Educação Infantil".

Para embasar este estudo, foram consultados diversos teóricos relevantes que contribuíram significativamente para a compreensão das práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA. A análise destes dados parte da abordagem teórica de Vygotsky (1997), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para educação ao estabelecer conexões consistentes entre a teoria e práticas empregadas na sala de aula. Isto ocorre por compreender que as crianças sofrem influências dos processos proximais – podendo ser considerados como o

desenvolvimento social infantil, características das inter-relações e variáveis que afetam o desenvolvimento ao longo da vida.

Além das políticas públicas, autores como Silva (2022) e Madureira et al. (2020) destacam-se ao trazerem importantes abordagens para aprimorar o trabalho com esses alunos para o desenvolvimento infantil, ressaltando que o apoio da família, da comunidade, dos professores, da saúde e da assistência social é essencial para um diagnóstico precoce e uma intervenção eficaz no TEA. Essa colaboração contribui para práticas pedagógicas mais adequadas, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Com base nos princípios discutidos em diversos artigos, o objetivo foi compreender como a aplicação de práticas pedagógicas específicas, combinadas com atividades inclusivas, pode transformar a experiência de aprendizado em algo gratificante, significativo e com resultados cada vez mais positivos. Dessa forma, foi conduzida uma revisão bibliográfica, que utiliza "a literatura específica sobre um determinado tema" (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

A coleta de dados foi fundamentada na seleção de artigos científicos que discutem práticas educacionais e intervenções pedagógicas voltadas para crianças autistas na fase da Educação Infantil. Esses dados serão analisados a partir de uma perspectiva crítica e interpretativa, buscando identificar tendências, desafios e contribuições para a prática pedagógica. Este estudo envolveu a seleção criteriosa de artigos científicos que abordaram práticas educacionais e intervenções pedagógicas para crianças autistas na Educação Infantil. A análise dos dados foi realizada com base nos achados das pesquisas selecionadas, dialogando com as teorias estudadas e enriquecida pela perspectiva das pesquisadoras.

A pesquisa é de natureza bibliográfica e adota a abordagem de revisão sistemática, visando analisar a correlação entre a identificação e o estudo dos trabalhos colaborativos publicados. Optamos por explorar os Anais do Décimo Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, realizado em 2023, na cidade de São Carlos, estado de São Paulo. Acreditamos que as publicações desse evento são relevantes para a área de Educação Especial, abordando questões cruciais para a inclusão educacional, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por fim, foi realizada uma busca sistematizada em fonte científica, utilizando os descritores Intervenção Precoce (IP), práticas pedagógicas, transtorno do espectro do autismo e Educação Infantil. A pesquisa foi dividida em etapas, de modo a ampliar a possibilidade de identificação de produções científicas que dialogassem com o tema. Inicialmente, foram utilizados os termos “autismo e Educação Infantil”, resultando em 4 artigos; em seguida,

“autismo e intervenção”, com 9 artigos encontrados; na terceira etapa, “autismo, Educação Infantil e práticas pedagógicas”, com 7 artigos localizados; e, por fim, a combinação de todos os descritores, resultando em mais 3 artigos, dos quais 2 já haviam aparecido nas buscas anteriores. Ao final, foram selecionados 21 artigos para leitura dos resumos.

Após a análise dos resumos, apenas 5 artigos demonstraram relação direta com o tema deste trabalho, sendo esses os selecionados para análise aprofundada. A tabela a seguir apresenta esses 5 artigos, com informações como ano, área de concentração, título dos artigos e autoria.

Tabela 1: Artigos Selecionados (CBEE, 2023) para Análises

Ano	Autores	Título do Artigo
2023	Hilma Cristina C. de Amarante Maisa Alves de Lima Marcilânia Cláudia A. Moraes Silva Priscila Ferreira dos Santos	Estimulação precoce na Educação Infantil: Intervenção em crianças com transtorno do espectro do autismo.
	Emanuelle Santiago Monteiro Leite Francisco Rokes Sousa Leite Livia da Conceição Costa Zaqueu	Vigilância do desenvolvimento infantil no diagnóstico e Intervenção Precoce do transtorno do espectro autista.
	Juliana Tavares dos Reis Fonseca Carolina Rizzotto Schirmer	Transtorno do espectro autista, comunicação alternativa e Educação Infantil: uma revisão de literatura.
	Izaionara Cosmea Jadjeski Tatiane Alves Ferreira Suelen da Silva Sales	Educação Infantil e educação especial: Possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo.
	Welaine Sales de Barros Silvana Maria Moura da Silva	Intensidades dos atendimentos em Intervenção Precoce para crianças com transtorno do espectro autista.

Fonte: Elaboração das próprias autoras, 2025.

Embora todos os artigos estivessem relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), à inclusão ou à intervenção, muitos não atenderam aos critérios específicos definidos para este estudo. Importante salientar que este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) possui um recorte claro e bem delimitado. O de compreender e analisar práticas pedagógicas de Intervenção Precoce (IP) no contexto da Educação Infantil (0 a 6 anos), com foco em ações sistematizadas do ambiente da instituição de Educação Infantil que favoreçam o desenvolvimento de crianças com TEA. Por isso, foram excluídos da análise aprofundada os artigos que, apesar de relevantes, não apresentaram relação direta com esse foco específico.

A análise dos cinco artigos selecionados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011). Essa metodologia permitiu organizar e interpretar criticamente as informações a partir de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Inicialmente, foi realizada a leitura flutuante dos resumos

e textos completos. Por fim, os dados foram categorizados e interpretados de maneira sistemática, possibilitando identificar padrões e contribuições relevantes sobre as práticas pedagógicas e intervenções precoces na Educação Infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4. ANÁLISES DE DADOS

4.1 Estudos sobre práticas pedagógicas do TEA a partir do 10º CBEE

Os artigos selecionados para análise foram destacados por apresentarem contribuições especialmente pertinentes à discussão sobre práticas pedagógicas e intervenções precoces voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Com base nas análises dos artigos selecionados, foi possível esboçar um panorama extensivo sobre a Intervenção Precoce (IP), especialmente no contexto da Educação Infantil com foco na educação especial.

O artigo de Amarante et al. (2023) evidencia a importância da estimulação precoce como estratégia essencial para favorecer o desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os autores destacam que a estimulação precoce busca "estimular e desenvolver as funções do cérebro da criança, favorecendo seu lado intelectual, físico e sua afetividade, através de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos" (Amarante et al., 2023).

Ao relacionarmos esse ponto com a perspectiva Histórico-cultural, compreendemos que os avanços obtidos pelas crianças não se dão de forma isolada, mas mediados por práticas sociais e pedagógicas intencionais. Nesse sentido, é possível perceber um diálogo com Vygotsky (1991), quando afirma que o desenvolvimento se dá na relação com o outro e pela mediação cultural. A estimulação precoce, portanto, funciona como uma prática que amplia as possibilidades da criança, criando condições para que alcance níveis de desenvolvimento que, sozinha, não conseguiria.

Outro aspecto levantado por Amarante et al. (2023) refere-se à formação docente, uma vez que muitos professores ainda afirmam desconhecer técnicas e metodologias para atender ao público-alvo da educação especial.

> Os resultados evidenciam que os profissionais precisam de um suporte pedagógico específico na área de TEA, para a construção de atividades práticas estruturadas para cada criança, especificando quais as habilidades a serem

> trabalhadas e como deve ser feita as intervenções, percorrendo esse caminho o trabalho em foco continua em atividade no decorrer deste processo (Amarante et al., 2023).

Essa constatação reforça a importância do papel do professor como mediador, capaz de organizar situações de aprendizagem que mobilizem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança (Vygotsky, 1991). Assim, percebe-se que a formação continuada não deve ser entendida apenas como uma exigência formal, mas como condição necessária para a efetivação da inclusão na instituição de Educação Infantil.

Além disso, reforçam que a garantia do diagnóstico desde a Educação Infantil contribui para a efetivação da inclusão escolar a longo prazo (Amarante et al., 2023). Essa afirmação dialoga diretamente com a ideia de que o desenvolvimento não é linear nem restrito a condições biológicas, mas depende das experiências sociais e das interações vividas. Logo, quando a criança com TEA tem acesso a práticas de estimulação mediadas desde cedo, amplia-se sua possibilidade de participar ativamente da vida na instituição de Educação Infantil e no âmbito social.

Dessa forma, a análise mostra que a estimulação precoce não pode ser vista apenas como um conjunto de atividades, mas como uma prática que potencializa as interações, fortalece vínculos e promove a inclusão. Ao dialogarmos com Vygotsky (1991), compreendemos que cabe ao professor criar as condições necessárias para que a criança avance em seu processo de aprendizagem, o que exige tanto formação adequada quanto sensibilidade pedagógica.

> [...] o professor aprendeu como atuar com essas crianças e as crianças conseguiram evoluir de maneira significativa. Conclui-se que os professores estão conseguindo cada vez mais envolver a todos de maneira significativa, com a participação de todos do espaço escolar e assim construindo um ambiente inclusivo e participativo. (Amarante et al., 2023)

Portanto, os resultados do artigo analisado evidenciam a importância da atuação docente que valoriza a estimulação precoce como eixo central da Educação Infantil inclusiva.

Embora os autores descrevam as práticas pedagógicas observadas, é necessário compreender essas ações à luz da teoria Histórico-cultural de Vygotsky. O autor ressalta que “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotski, 1991, p. 59). Essa afirmação evidencia que a aprendizagem não é apenas resultado de processos naturais, mas está vinculada às interações sociais e culturais que a criança vivencia. Assim, as práticas pedagógicas ganham sentido quando promovem situações de mediação capazes de ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O segundo artigo de Jadjesky, Ferreira e Sales (2023) apresentam evidências mais específicas do cotidiano escolar, mostrando como essas intervenções se materializam nas práticas pedagógicas de sala de aula, estas enfatizam a estimulação precoce em múltiplas áreas (cognitiva, social, motora e afetiva). Há uma preocupação com o ponto de vista pedagógico, a análise sugere que o planejamento docente deve considerar não apenas o currículo prescrito, mas também as potencialidades e limites de cada criança.

Essa ideia reforça a necessidade de compreender que o programa do professor só se torna efetivo quando mediado pelas experiências concretas e pelas relações que a criança estabelece no ambiente da instituição de Educação Infantil Nesse aspecto, as práticas relatadas no artigo demonstram avanços, mas também apontam desafios relacionados à formação continuada e ao suporte institucional necessário para que o professor atue de forma inclusiva.

Portanto, a análise do artigo de Jadjesky, Ferreira e Sales (2023), crianças com TEA na Educação Infantil depende de práticas pedagógicas intencionais, da mediação social e cultural e de políticas que garantam formação docente adequada. Trata-se, assim, de reconhecer a escola como espaço de desenvolvimento e de constituição das funções psicológicas superiores, onde cada interação pode potencializar novas aprendizagens. E é nessa perspectiva que ancoramos o nosso trabalho, pois acreditamos o quanto o profissional da pedagogia pode implementar esforços para o desenvolvimento proximal, relacional e psicomotor das crianças na Educação Infantil.

Em defesa do direito de todos as crianças de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Os quais estão intrínsecos na Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), específica no artigo 58º: “entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

O terceiro artigo refere-se ao estudo de Barros e Silva (2023) analisou a frequência e a duração dos atendimentos multiprofissionais em um centro educacional especializado, identificando que, em média, as sessões ocorrem duas vezes por semana, com cerca de 40 minutos de duração, ajustadas às necessidades de cada criança. As autoras ressaltam que “o tempo de duração não deve ser considerado como uma ação isolada” (Barros; Silva, 2023), destacando a necessidade de continuidade e integração com o ambiente da instituição de Educação Infantil.

Essa constatação dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa, ao evidenciar que a Intervenção Precoce (IP) precisa ser sistemática e articulada para favorecer o desenvolvimento global da criança. Vygotski destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela mediação social e cultural e que é na interação que o aprendizado se transforma em desenvolvimento, o que reforça que a constância das interações é determinante para que os processos de aprendizagem se internalizam (Vygotski, 1991).

Além disso, o estudo ressalta a importância da colaboração entre profissionais e instituição de Educação Infantil, pois os atendimentos complementam e não substituem as experiências vividas na sala de aula. Esse ponto dialoga com a análise de Ferreira (2017, apud Madureira et al., 2022, p. 33), que defende que a formação docente deve ser contínua e situada, adequando-se à vivência das professoras no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

O quarto artigo de Leite et al. (2023) apresenta uma experiência prática de vigilância do desenvolvimento infantil, que resultou na detecção precoce de sinais sugestivos de TEA e no encaminhamento para avaliação diagnóstica. O estudo evidencia a relevância da colaboração entre família, comunidade, profissionais da saúde e da educação, reforçando que a identificação precoce contribui para um prognóstico mais favorável.

A vigilância sistemática do desenvolvimento, como relatada pelas autoras, está em consonância com a perspectiva histórico-cultural de Vygotski, para quem "mesmo quando o uso de instrumentos e a fala estavam intimamente ligados numa determinada operação, eles eram estudados como processos separados e pertencentes a duas classes completamente diferentes de fenômenos" (Vygotski, 1991, p. 20). Essa ideia reforça que o diagnóstico e a Intervenção Precoce (IP) precisam integrar múltiplas dimensões (saúde, linguagem, interação social), de forma a ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

Os resultados de Leite et al. também se alinham aos achados de Fonseca e Schirmer (2023), ao enfatizarem a importância de recursos que ampliem a comunicação e favoreçam a interação social, e aos de Amarante et al. (2023), que reforçam que o diagnóstico precoce viabiliza uma inclusão mais efetiva. Além disso, o estudo corrobora a análise de Ribeiro (2013, apud Madureira et al., 2022, p. 33), que alerta que, apesar de políticas de inclusão, muitos professores ainda expressam descrédito quanto ao potencial de aprendizagem de crianças autistas, o que reforça a necessidade de sensibilização e formação.

Outro ponto relevante é que o estudo mostra a importância da escuta ativa junto à família, confirmando o que Silva (2011, apud Madureira et al., 2022, p. 34) defende sobre a necessidade de estratégias adaptadas e de parceria com os pais para promover a participação

efetiva da criança nas atividades escolares. A inclusão, assim, não se limita ao espaço da escola, mas envolve um esforço coletivo que requer condições materiais e suporte técnico para ser efetiva.

O quinto artigo de Fonseca e Schirmer (2023), intitulado "Transtorno do espectro autista, comunicação alternativa e Educação Infantil: uma revisão de literatura", traz uma análise importante sobre as possibilidades de comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao revisarem estudos recentes, as autoras destacam a relevância de recursos comunicativos que ampliam formas de interação da criança, uma vez que a linguagem verbal nem sempre é plenamente desenvolvida em contextos de TEA.

A discussão proposta pelas autoras pode ser compreendida à luz da perspectiva Histórico-cultural de Vygotski, que concebe a linguagem como instrumento central para a constituição do pensamento. O autor lembra que,

> Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (Vygotski, 1991, p. 20)

Essa reflexão reforça que recursos de comunicação alternativa não devem ser vistos apenas como apoio técnico, mas como meios que permitem à criança participar das práticas sociais e construir conhecimentos em interação com o outro.

Os autores defendem que tais recursos ampliam as formas de participação da criança com TEA, favorecendo sua inclusão nas atividades escolares. Esse entendimento se aproxima do que Fonseca e Schirmer (2023) identificam em sua revisão, ao mostrarem que práticas pedagógicas que incorporam recursos comunicativos diversificados são eficazes no desenvolvimento global da criança.

Dessa forma, a análise do artigo de Fonseca e Schirmer (2023) amplia a compreensão sobre a inclusão escolar da criança com TEA ao destacar que a comunicação é elemento constitutivo do desenvolvimento humano. Em consonância com a perspectiva vygotskiana, entende-se que a aprendizagem é inseparável das interações sociais e que, portanto, garantir recursos comunicativos variados é garantir acesso à vida intelectual e cultural. Trata-se, assim,

de reforçar a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas teoricamente e capazes de promover a participação efetiva da criança no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, os estudos analisados ressaltam a importância da comunicação alternativa como ferramenta pedagógica para potencializar as interações na Educação Infantil. O estudo de Revisão Sistemática de Literatura considerado de análises documentais secundários indicaram artigos publicados voltados para a Educação Infantil relacionados para a Intervenção Precoce (IP) para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e teve por base de dados artigos publicados nos Anais da 10ª edição do Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Paulo, no ano de 2023, salientamos o nosso propósito por abordar o âmbito pedagógico inclusivo na superação dos paradigmas excludente e segregadora e investir mais na equidade e na Educação Especial.

Os objetivos de conhecer estratégias de práticas pedagógicas na Intervenção Precoce (IP) para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil foram alcançados e o estudo evidenciou, de forma significativa, a importância dessas estratégias no processo educacional. As análises fundamentadas dos referidos dados com base na abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1997), destacam a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para educação ao estabelecer conexões consistentes entre teoria e práticas em sala de aula por perceber que as crianças sofrem influências dos processos proximais, os quais podem ser considerados como o desenvolvimento social infantil, características das inter-relações e variáveis que afetam o desenvolvimento ao longo da vida.

Os cinco resumos analisados evidenciam a importância da ampliação de ações voltadas à Intervenção Precoce (IP), considerando as especificidades de cada criança, especialmente daquelas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ancorada na perspectiva pedagógica de Vygotsky, a atuação do professor da Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento e os processos interativos que influenciam positivamente os diferentes períodos de intervenção do programa.

Vale ressaltar as análises propostas fundamentados para os referidos descritores estiveram em consonância a proposta de Bardin (2011), os quais evidenciaram critérios e categorização como forma de reflexão para os nossos pensamentos e prepósitos para análises

dos contextos verificados caminhos traçados. A pesquisa destaca a relevância do trabalho pedagógico intencional e da observação sistemática como instrumentos que possibilitam ao pedagogo implementar práticas inclusivas, compreender as necessidades específicas de cada criança e planejar estratégias adequadas às intervenções pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição.** 30 ED. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

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

ARAÚJO, Á.F.L**.** A Nova Classificação para os Transtornos Mentais – o DSM-V**. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva** [online], Vol. XVI, no. 1, 67 – 82 - ISSN 1982-3541, 2014. Disponível em: http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406. Acesso em: 31 jan. 2023.

ARAÚJO, D. A. C. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação,** Cascavel: Unioeste, v. 5, n. 9, p. 253-266, jan./jun. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p

BARROS, W.S.; SILVA, S.M.M. Intensidades dos atendimentos em intervenção precoce para crianças com transtorno do espectro autista. *In*: **Congresso Brasileiro De Educação Especial, 10., 2023**. Anais [...]. 2023. Disponível em: https://proceedings.science/p/173545?lang=pt-br. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce:** o portador de necessidades educativas especiais. Brasília: MEC: SEESP, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://tinyurl.com/2cx9nwc. Acesso em: 08 out. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://tinyurl.com/2xoxkqwk. Acesso em: 08 out. de 2024.

BRASIL **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024** Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14880.htm. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **O conceito contemporâneo da deficiência e o modelo biopsicossocial.** Brasília: MDHC, 2024. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/13869. Acesso em: 6 set. 2025.

BASTOS, C. L; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995. *In*: DE SOUSA, A.S.; DE OLIVEIRA, G.S.; ALVES, L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021, p. 65.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

BRAGA, E. S. A **constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000

DE ALMEIDA, M.C.V et al. A utilização da pesquisa qualitativa como metodologia pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, p. 1-17, 2020.

DE SOUSA, A.S.; DE OLIVEIRA, G.S.; ALVES, L.H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021, p. 65.

DE SOUZA MINAYO, M.C.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *In*: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, P.S.; LIMA, M.A. de; et al. Estimulação precoce na educação infantil: Intervenção em crianças com TEA. *In*: **Congresso brasileiro de educação especial, 10., 2023**. Anais [...]. 2023.

FERREIRA, T.A.; SALES, S.S.; JADJESKI, I.C. Educação infantil e educação especial: Possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança com autismo. *In*: **congresso brasileiro de educação especial, 10., 2023**. Anais [...]. 2023

FONSECA, J.T.R.; SCHIRMER, C.R. Transtorno do espectro autista, comunicação alternativa e educação infantil: uma revisão de literatura. *In*: **Congresso Brasileiro De Educação Especial, 10., 2023**. Anais [...]. 2023. Disponível em: https://proceedings.science/p/173602?lang=pt-br. Acesso em: 19 abr. 2025.

GARCIA, F.; PINTO, L.; BRAZ, A. Políticas públicas da intervenção precoce para o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil. **Revista Educação em Debate**, v. 44, n. 89, p. 244-257, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36517/eemd.v44i89.83146. Acesso em: 05 maio 2025.

JESUS, L.L.; HORA, G.S. Transtorno do Espectro Autista (TEA): análise das produções científicas dos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEI, 2018. *In*: **Diálogos e Diversidade**, Jacobina - Bahia - Brasil, v. 4, n. e20028, p. 01-18, 2024.

LEITE, E.S.M.; LEITE, F.R.S.; ZAQUEU, L.C.C. Vigilância do desenvolvimento infantil no diagnóstico e intervenção precoce do transtorno do espectro autista. *In*: **Congresso brasileiro**

de educação especial, 10., 2023. Anais [...]. 2023. Disponível em: https://proceedings.science/p/174131?lang=pt-br. Acesso em: 19 abr. 2025.

MADUREIRA, N.L.V. et. al. **Práticas pedagógicas para alunos com TEA:** estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos. Amazônia, 2020.

PNE, **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 13 set. 2025.

PNPI, **Plano Nacional pela Primeira Infância 2010 - 2022** | 2020 – 2030 Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf. Acesso em 14 mar. 2025.

PORTO, O. **Psicopedagogia social** – teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de janeiro, editora: Wak, 2011.

SILVA, M.I.A.F. **Intervenção precoce na infância:** Revisão de literatura no contexto brasileiro. São Carlos, 2022.

SILVA, M.; MARINI, B.; BARBA, P. Políticas públicas para a infância e intervenção precoce no Brasil**. Temas em Educação e Saúde**, e022014, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.16806. Acesso em: 05 maio 2025.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. *In*: VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.