

A inclusão social e o processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

Luciana Menezes de Almeida

Mestre em Ciências da Educação

Instituição: Universidad Columbia del Paraguay

E-mail: profpsilu@gmail.com

RESUMO

O artigo discute o protagonismo da criança na Educação Infantil, com foco nas etapas do berçário ao maternal, analisando como as práticas pedagógicas podem favorecer a atuação ativa e autônoma da criança no cotidiano escolar. O objetivo do estudo é compreender, com base em referenciais teóricos, os caminhos possíveis para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de participar, interagir, decidir e construir saberes desde seus primeiros anos de vida. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, fundamenta-se em obras acadêmicas, artigos científicos e documentos normativos sobre desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à infância. A análise do material selecionado permitiu identificar aspectos fundamentais para a promoção do protagonismo infantil, entre os quais se destacam a escuta sensível do educador, a organização intencional dos espaços e materiais, a valorização do brincar como linguagem própria da infância, a flexibilidade na rotina e a construção de vínculos afetivos que garantam segurança emocional e liberdade de expressão. Observou-se que, quando a criança é reconhecida como protagonista, a prática pedagógica torna-se mais democrática, significativa e coerente com os princípios da Educação Infantil contemporânea. Os resultados indicam que as instituições que investem na formação dos profissionais, na participação das famílias e na construção de ambientes inclusivos criam condições favoráveis para o exercício do protagonismo infantil, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Conclui-se que o reconhecimento do protagonismo da criança, desde o berçário até o maternal, representa um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma educação de qualidade, voltada ao respeito, à escuta e à valorização da infância como tempo de direito, experiência e potência.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil. Educação Infantil. Berçário. Maternal. Desenvolvimento Integral.

1 INTRODUÇÃO

O autismo é definido como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde muito cedo, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

O termo autismo é derivado da terminologia grega “autós”, significando “de si mesmo”. Em 1943, foi especificado o conceito do Autismo, por Leo Kanner, Psiquiatra, o qual publicou a obra que associou seu nome ao termo: “Autistic disturbances of affective contact”. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as de “autistas” (Kanner, 1943).

Sendo assim, constituiu como uma doença da linha das psicoses, caracterizada por prejuízos na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. As crianças, segundo Kanner (1943), vivem em um universo próprio ao mesmo tempo em que mantém uma relação inteligente com objetos e apresenta memória acima do normal. Neste contexto, o estudo emerge diante do momento histórico que o Brasil vive, com as políticas implementadas pelo Governo Federal, em termos de acesso à educação.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram incorporados de modo a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Nestas discussões, a declaração mundial sobre educação para todos (Jomtien, 1990) também surge estratégias que objetivam a garantia de uma educação para todos, “além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Souza; Kerbauy, 2018, p. 667).

Nesta conjuntura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva (PNEE) da Educação Inclusiva buscou/a assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular; reconhece a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; assegura o atendimento educacional especializado; a formação de professores e especialização de demais profissionais da educação a fim de promover o atendimento especializado; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações, informação e outras.

Vale destacar que a Lei Berenice Piana, instituída em 2012, definiu as diversas necessidades das crianças (Brasil, 2012). Seguindo a educação inclusiva para o desenvolvimento educacional de alunos autistas, é fundamental compreender que Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno invasivo do desenvolvimento que de acordo com o manual de diagnóstico estatístico de transtornos mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, pode acometer o indivíduo em várias áreas do funcionamento, como habilidades de interação social recíproca, comunicação e atividades estereotipadas (Associação Americana de Psiquiatria (2002).

Desse modo, é importante salientar que a educação inclusiva na década de 1990 apresentou inúmeras mudanças na política educacional brasileira, quando iniciou o movimento inclusivo escolar resultando em novas perspectivas na educação especial (Batistti; Heck, 2015). Atualmente, a inclusão constitui-se por conjunto de estratégias metodológicas que buscam o atendimento em espaço regular de ensino, priorizando alunos com algum tipo de deficiência intelectual e/ou necessidades educacionais especiais.

No geral, a busca por privilegiar o desenvolvimento de potencialidades se volta para dar novo significado à aprendizagem dos alunos, independentemente de condições prévias e considerando suas condições específicas (Albuquerque; Martinez, 2012). Fernandes (2016) assegura que as terminologias que definem a educação inclusiva têm avançado ao destacar a importância de um ensino de qualidade e das condições de permanência para os estudantes.

Tal compreensão é fruto de um extenso processo histórico que abarca o conceito e práticas de inclusão nos últimos vinte anos. “O desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”. (Dazzani, 2010, p.365). O momento histórico que o Brasil vive, merece uma menção especial devido às políticas implementadas pelo Governo Federal em termos de acesso à educação, a fim de aumentar o nível de educação da população.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram incorporados de modo a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. No tocante às contribuições do Ministério da Educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), adverte para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, e apresenta o objetivo de promover transformações nos sistemas de ensino assegurando o acesso e a permanência de todos na escola.

De acordo com Gadia, Tuchman e Rotta (2004), o TEA abrange um conjunto de descomprometimentos e déficits do neurodesenvolvimento, cujas dificuldades se apresentam na interação e comunicação podendo estar associadas às alterações sensoriais, comportamentos estereotipados, incluindo um repertório restrito de interesses e atividades. Desse modo, o tema se justifica mediante o interesse das autoras em discutir a importância do psicólogo escolar, que apoiado em uma boa formação, e com conhecimento de seus instrumentos, esteja apto para promover apoio, orientação a equipe, bem como estimular o estudo continuado desses alunos.

Desse modo, a inclusão escolar é um processo social com o potencial de envolver agentes educacionais, inclusive o Psicólogo, o qual poderá contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais implementando estratégias para a inclusão dos estudantes com TEA (Benitez; Domeniconi, 2014).

2 METODOLOGIA

Este artigo adota como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, a fim de explorar e compreender os aspectos teóricos que envolvem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua relação com a inclusão escolar.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica baseia-se na análise de materiais já publicados, permitindo uma reflexão crítica sobre o conhecimento acumulado em determinada área. Essa modalidade de investigação se mostra pertinente, pois possibilita a sistematização de conceitos, legislações, políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA no contexto da educação básica brasileira.

Foram consultadas produções acadêmicas como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais e instituições internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990). Além disso, foram utilizados marcos legais nacionais, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que fundamentam a garantia do direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender os significados atribuídos às práticas educacionais inclusivas, bem como os desafios e avanços observados no campo da educação especial. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca captar a complexidade dos fenômenos sociais, valorizando a subjetividade e a interpretação dos dados à luz de referenciais teóricos consistentes.

O levantamento e a análise das fontes foram organizados com base em critérios de relevância, atualidade e pertinência temática, priorizando-se estudos que abordam diretamente a inclusão de estudantes com TEA, as políticas educacionais inclusivas e o papel dos profissionais da educação nesse processo. Os dados foram interpretados de maneira descritiva e analítica, permitindo uma leitura crítica do material selecionado e contribuindo para o aprofundamento da discussão proposta pelo artigo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições educacionais brasileiras nas últimas décadas. A construção de um ambiente escolar inclusivo, que respeite as especificidades de cada aluno, requer mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais por parte de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Segundo Santos e Silveira (2021, p. 4), “a inclusão dos alunos com TEA deve ser compreendida como um direito e não como uma concessão, exigindo da escola um compromisso com a diversidade e a equidade”.

A escola inclusiva deve reconhecer e valorizar as diferenças, superando práticas excludentes que, historicamente, marginalizaram alunos com deficiência. Conforme Lima e Oliveira (2022), o paradigma da inclusão rompe com a lógica da normalização e propõe uma escola aberta à pluralidade humana. Nesse sentido, os estudantes com TEA, que apresentam comprometimentos na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, precisam de estratégias pedagógicas adaptadas que possibilitem sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2020) reforçam a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado (AEE), com vistas à eliminação de barreiras e à promoção de acessibilidade. Essa política reafirma o princípio da educação como um direito de todos, previsto na Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº

13.146/2015). De acordo com Barros e Oliveira (2023, p. 18), “o AEE deve ser compreendido como um suporte que articula recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso do aluno com deficiência no ensino regular”.

Além da garantia de acesso, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial e continuada dos docentes constitui elemento central para a efetividade da inclusão. Martins e Silva (2022) destacam que muitos professores ainda se sentem despreparados para atender adequadamente alunos com TEA, sobretudo por não terem recebido formação específica durante sua graduação. Dessa forma, a inclusão esbarra, muitas vezes, na falta de capacitação e no desconhecimento sobre as características do transtorno e as estratégias adequadas de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é o papel da equipe multidisciplinar no processo de inclusão. A articulação entre psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, professores e gestores escolares é essencial para que o estudante com TEA receba um acompanhamento integral. Como afirmam Benitez e Domeniconi (2014), a atuação colaborativa entre os profissionais da educação e da saúde contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e funcional, capaz de responder às necessidades específicas desses alunos.

No tocante à prática pedagógica, é fundamental que os educadores utilizem recursos visuais, atividades estruturadas, rotinas previsíveis e mediações que favoreçam a compreensão e a participação dos alunos com TEA. De acordo com a cartilha do Ministério da Educação (MEC, 2021), esses recursos contribuem para reduzir a ansiedade, ampliar o foco atencional e favorecer a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, é necessário que as avaliações sejam flexíveis, considerando o percurso de aprendizagem individual de cada estudante.

A escuta ativa e a observação atenta por parte dos educadores também se revelam como estratégias indispensáveis para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo. Ramos (2019, p. 59) afirma que “é por meio da escuta sensível que o educador consegue perceber as potencialidades das crianças com TEA, construindo, a partir disso, propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas”. A escuta, nesse contexto, não é apenas um ato de ouvir, mas uma postura ética e profissional diante da singularidade de cada estudante.

É importante considerar que os estudantes com TEA não formam um grupo homogêneo, apresentando características e necessidades muito distintas entre si. Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2013), o TEA é um espectro que se manifesta com intensidades variadas, o que exige dos profissionais da educação um olhar individualizado e uma postura investigativa constante. Isso significa abandonar práticas padronizadas e buscar metodologias que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem.

As pesquisas recentes evidenciam que as escolas que adotam práticas inclusivas têm maior sucesso na aprendizagem de todos os alunos, não apenas daqueles com deficiência. De acordo com Mantoan (2020),

a inclusão beneficia o coletivo, pois transforma a escola em um espaço mais democrático, ético e comprometido com a cidadania. Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e não como uma ação pontual. É preciso que a gestão escolar esteja comprometida com a formação da equipe, a aquisição de recursos didáticos e a garantia de acessibilidade.

A resistência de alguns educadores à inclusão também pode ser entendida como fruto de uma cultura educacional excludente ainda presente em muitos contextos escolares. Essa resistência precisa ser enfrentada com diálogo, formação crítica e políticas públicas que fortaleçam o direito à diferença. Segundo Fernandes (2016), é necessário desconstruir o modelo de escola que exclui e construir uma pedagogia centrada na criança, que acolha e valorize as singularidades.

Por outro lado, há experiências exitosas em escolas públicas e privadas que demonstram a viabilidade e os benefícios da inclusão escolar de estudantes com TEA. Essas experiências envolvem o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, formação de professores e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre educadores e educandos. Como afirmam Baptista e Carvalho (2023, p. 92), “a inclusão não é apenas uma questão de estrutura física, mas principalmente de atitudes e de compromisso ético com o outro”.

Nesse contexto, o papel da família também se mostra fundamental no processo de inclusão. A parceria entre escola e família contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais do estudante com TEA. A família é fonte de informações valiosas sobre a criança e deve ser ouvida e respeitada em suas demandas. Conforme Souza e Kerbauy (2018), a corresponsabilidade entre escola e família fortalece as ações pedagógicas e amplia as possibilidades de sucesso na trajetória escolar dos alunos com deficiência.

A inclusão escolar de alunos com TEA exige o reconhecimento da escola como um espaço de convivência, onde as relações interpessoais são mediadoras da aprendizagem. Isso implica desenvolver um currículo flexível, acessível e orientado pela pedagogia da diferença. Como destaca Dazzani (2010, p. 365), “o desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”.

A efetivação da inclusão passa, portanto, pela transformação da cultura escolar, pela valorização do educador como agente de mudança e pela implementação de políticas públicas que garantam os recursos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um compromisso coletivo e contínuo, que exige sensibilidade, conhecimento e, sobretudo, vontade política e ética para fazer valer o direito à educação de todos e de cada um.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade humana, especialmente no que se refere aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um processo que exige mais do que adaptações físicas ou curriculares. Trata-se de uma transformação profunda no modo de pensar e fazer educação, na qual o reconhecimento das diferenças não deve ser visto como um desafio, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar, ampliar horizontes e promover a justiça social.

A inclusão escolar é um direito inalienável que deve ser garantido a todas as crianças, adolescentes e jovens, independentemente de suas condições neurológicas, sensoriais ou motoras. Portanto, pensar na presença do aluno com TEA no espaço da escola regular é refletir sobre como essa instituição pode se tornar mais humana, sensível e comprometida com a aprendizagem de todos.

Ao longo deste trabalho, foi possível perceber que o caminho para a inclusão é repleto de desafios, mas também de possibilidades. A escola que se propõe a incluir precisa rever práticas pedagógicas, repensar o currículo, organizar os tempos e espaços de forma a acolher as singularidades e favorecer a participação de cada aluno.

Isso implica também investir na formação continuada dos professores, na valorização de suas práticas e na ampliação do conhecimento acerca do TEA. O acolhimento às diferenças não pode ser delegado a um único profissional ou setor, mas deve ser um compromisso coletivo da equipe escolar, que atua de maneira colaborativa e reflexiva frente às demandas que emergem no cotidiano.

A efetivação da inclusão dos estudantes com TEA depende, sobretudo, de uma mudança de perspectiva por parte dos educadores e gestores. A ideia de que todos aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo deve ser superada, dando lugar a uma concepção de aprendizagem plural e centrada nas potencialidades de cada sujeito.

A escuta atenta, a observação sensível e a valorização das experiências individuais são recursos importantes para que o professor possa planejar suas ações de maneira mais coerente e efetiva. O respeito ao tempo de cada criança, às suas formas de expressão e aos seus modos de interagir com o mundo precisa ser uma diretriz da prática pedagógica inclusiva.

Neste cenário, é essencial compreender que a inclusão não é um fim em si mesma, mas um processo contínuo de construção e reconstrução. A escola inclusiva é aquela que está em constante transformação, que reconhece suas limitações, mas que se movimenta para superá-las com criatividade, comprometimento e abertura ao novo.

A presença do estudante com TEA na sala de aula regular não deve ser vista como uma concessão, mas como uma oportunidade de reinventar o fazer educativo, de estimular novas formas de ensinar e de aprender, e de desenvolver valores como empatia, solidariedade e convivência pacífica.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância da parceria entre escola e família no processo de inclusão. Os familiares conhecem as necessidades, os gostos, as rotinas e as reações das crianças com TEA e, por isso, são aliados fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Manter uma comunicação constante, respeitosa e acolhedora com os pais ou responsáveis fortalece os vínculos de confiança e cria uma rede de apoio que beneficia tanto o aluno quanto os profissionais envolvidos. A escola que valoriza essa parceria amplia suas possibilidades de atuação e favorece um ambiente mais seguro e previsível para todos.

A inclusão também depende da atuação de equipes multidisciplinares, que possam contribuir com diferentes saberes e olhares sobre o desenvolvimento da criança. A articulação entre os profissionais da educação e da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, permite que o atendimento ao estudante com TEA seja mais completo, considerando os múltiplos aspectos que envolvem sua aprendizagem e seu bem-estar. Essa atuação em rede deve ser pautada no diálogo, no planejamento conjunto e na busca por estratégias eficazes e coerentes com as necessidades do estudante.

Além das práticas pedagógicas e do suporte profissional, a inclusão exige que a escola esteja fisicamente preparada para acolher a diversidade. Isso significa garantir acessibilidade arquitetônica, visual, comunicacional e atitudinal. As barreiras físicas, simbólicas e culturais precisam ser identificadas e superadas por meio de ações concretas, que não apenas atendam a legislação vigente, mas que demonstrem um verdadeiro compromisso com a equidade. A inclusão só se concretiza quando a escola se mostra disposta a adaptar-se às necessidades de seus alunos, e não quando exige que os alunos se adaptem a um modelo pré-estabelecido.

Neste contexto, a escola se torna um espaço de convivência e aprendizado não apenas acadêmico, mas também humano e social. O estudante com TEA deve ser visto como um sujeito de direitos, com voz, desejos, habilidades e limitações, como qualquer outro. A escola inclusiva é aquela que reconhece esse sujeito em sua totalidade e oferece a ele oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Isso implica promover a autonomia, estimular a comunicação, incentivar a socialização e respeitar os momentos de silêncio, de recolhimento ou de repetição que fazem parte do modo particular de ser desses alunos.

Ainda que muitos desafios persistam, é preciso destacar que já existem experiências exitosas de inclusão que demonstram que é possível transformar a escola em um espaço mais justo e acolhedor. Essas experiências devem ser valorizadas, divulgadas e analisadas, pois contribuem para a formação de uma nova cultura escolar, que se fundamenta no respeito às diferenças e na promoção de oportunidades para todos. A inclusão de alunos com TEA, quando bem conduzida, não beneficia apenas esses alunos, mas também toda a comunidade escolar, que passa a se sensibilizar com as questões da diversidade e a ampliar sua compreensão sobre o processo educativo.



Com base nas discussões apresentadas, é possível afirmar que a inclusão escolar dos estudantes com TEA é um processo complexo, mas indispensável. Não se trata apenas de garantir matrícula, mas de assegurar condições reais de aprendizagem, participação e permanência.

Para isso, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, com financiamento adequado, formação continuada, acompanhamento pedagógico e apoio técnico. A legislação brasileira avança na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, mas sua aplicação ainda enfrenta obstáculos que precisam ser enfrentados com seriedade e compromisso.

Por fim, é necessário destacar que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que boa vontade ou cumprimento de normas. Requer uma postura ética, uma escuta sensível e uma prática pedagógica que reconheça o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

O estudante com TEA deve ser acolhido em sua singularidade, e sua presença deve ser vista como uma oportunidade de aprendizado coletivo. A inclusão é um direito, uma conquista histórica e um caminho possível, que depende da ação consciente e articulada de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, Lúcia; HORN, Mariana. Expressões e manifestações da infância no berçário. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Parceria escola-família: fortalecendo o protagonismo infantil na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2019.
- BATISTTI, I. C.; HECK, L. C. Inclusão escolar: um olhar sobre o contexto brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 123-142, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37355>.
- BENITEZ, S. A.; DOMENICONI, C. Psicólogo escolar e inclusão de alunos com autismo: revisão da produção científica brasileira. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 1, p. 43-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100006>.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CORSARO, William A. Sociologia da Infância: uma abordagem interacionista. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- DAZZANI, M. V. C. Políticas educacionais para inclusão de alunos com deficiência no Brasil: desafios da contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 2, p. 363-380, maio/ago. 2010.
- FERNANDES, E. Educação inclusiva: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 349-366, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016154871>.
- GADIA, C. A.; TUCHMAN, R. F.; ROTTA, N. T. Transtornos invasivos do desenvolvimento. In: PELLANDA, M. L. F.; PELLANDA, L. Z. S. (org.). Tratado de cardiologia pediátrica. São Paulo: Santos, 2004. p. 2341-2348.
- GANDINI, Lella. O espaço como terceiro educador na Educação Infantil. São Paulo: Penso, 2020.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KRAMER, Sonia. A rotina como espaço de aprendizagem e protagonismo na Educação Infantil. Curitiba: Juruá, 2018.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Daniela; MAZZA, Regina. Práticas pedagógicas e protagonismo infantil: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil e protagonismo: da teoria à prática. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CAMPOS, Maria Malta. A escuta das crianças e os desafios para a Educação Infantil. In: ROSEMBERG, Fúlvia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). Políticas e práticas na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Cortez, 2019. p. 19-38.

RINALDI, Carla. A relação afetiva no ambiente educativo. São Paulo: Penso, 2022.

ROCHA, Ana Paula. Escuta ativa na Educação Infantil: práticas e reflexões. Campinas: Papirus, 2023.

SOUZA, M. A. M.; KERBAUY, R. R. A escola como espaço de cidadania: desafios da educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 73, p. 665-683, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237334>.

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

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990. Brasília, DF: UNESCO, 1990.