

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY OF BRAZILIAN PRODUCTIONS

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE LAS PRODUCCIONES BRASILEÑAS

Ana Paula Santos Sarmanho* e Débora Ribeiro da Silva Campos Folha**

RESUMO

As políticas públicas e estudos de pesquisadores e profissionais do campo tem debatido sobre a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando a garantia ao acesso e permanência delas aos espaços escolares. Esse estudo tem como objetivo analisar as dissertações e teses na interface entre o TEA e a educação infantil, entre os anos de 2017 a 2021. Essa pesquisa se caracteriza como bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, na qual buscou-se as produções brasileiras no Banco de Dissertações e Teses. Identificou-se 29 estudos que foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontaram que 13 estudos foram realizados na temática da inclusão escolar e prática pedagógica; em sua maioria, em Programas de Pós-graduação a nível de Mestrado; a metade dos estudos são um estudo de campo, com abordagem qualitativa; os instrumentos mais utilizados foram a entrevista e a observação; 11 estudos optaram pela análise de conteúdo de Bardin para basilar a análise dos dados. Destacou-se também que 9 trabalhos trouxeram produtos educacionais, como cartilhas de orientação e propostas de atividades, para oferecer um suporte aos profissionais no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA na educação infantil. Portanto, espera-se que esse artigo contribua com o arcabouço teórico e prático de professores e pesquisadores que atuam no campo da educação inclusiva, possibilitando conhecer a produção científica nessa interface e vislumbrando novos caminhos para a prática pedagógica e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Estado do conhecimento.

* Terapeuta Ocupacional e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Augusto Corrêa, 01, Portão 4, Cidade Universitária José Silveira Neto, Guamá, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66075-110. E-mail: toanasarmanho@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1911-887X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158955718630169>.

** Terapeuta Ocupacional (UEPA) e Doutora em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Travessa Perebebuí, 2326, Marco, Belém, Pará, Brasil. CEP: 66087-670. E-mail: debora.folha@uepa.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0743-603X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9888013532351574>.

ABSTRACT

Public policies and studies by researchers and professionals in the field have debated the education of children with autism spectrum disorder (ASD), seeking to guarantee their access and permanence in school spaces. This study aims to analyze the dissertations and theses at the interface between ASD and early childhood education, between the years 2017 and 2021. This research is characterized as bibliographic, of the state of knowledge type, in which Brazilian productions were sought in the Bank of Dissertations and Theses. 29 studies were identified and analyzed according to Bardin's Content Analysis (2011). The results showed that 13 studies were carried out on the topic of school inclusion and pedagogical practice; mostly in Postgraduate Programs at Master's level; half of the studies are a field study, with a qualitative approach; the most used instruments were interviews and observation; 11 studies opted for Bardin's content analysis to base data analysis. It was also highlighted that 9 works brought educational products, such as guidance booklets and activity proposals, to offer support to professionals in the process of teaching and learning children with ASD in early childhood education. Therefore, it is expected that this article will contribute to the theoretical and practical framework of teachers and researchers who work in the field of inclusive education, making it possible to understand scientific production in this interface and envisioning new paths for pedagogical practice and knowledge production.

Key-words: Autism Spectrum Disorder. Child education. State of knowledge.

RESUMEN

Políticas públicas y estudios de investigadores y profesionales del área han debatido la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), buscando garantizar su acceso y permanencia en los espacios escolares. Este estudio tiene como objetivo analizar las disertaciones y tesis en la interfaz entre TEA y educación infantil, entre los años 2017 y 2021. Esta investigación se caracteriza por ser bibliográfica, del tipo estado del conocimiento, en la que se buscaron producciones brasileñas en el Banco de Disertaciones y Tesis. Se identificaron y analizaron 29 estudios según el Análisis de Contenido de Bardin (2011). Los resultados mostraron que se realizaron 13 estudios sobre el tema de inclusión escolar y práctica pedagógica; principalmente en Programas de Postgrado a nivel de Maestría; la mitad de los estudios son de campo, con enfoque cualitativo; los instrumentos más utilizados fueron la entrevista y la observación; 11 estudios optaron por el análisis de contenido de Bardin para basar el análisis de los datos. También se destacó que 9 obras trajeron productos educativos, como folletos orientativos y propuestas de actividades, para ofrecer apoyo a los profesionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con TEA en educación infantil. Por lo tanto, se espera que este artículo contribuya al marco teórico y práctico de docentes e investigadores que actúan en el campo de la educación inclusiva, posibilitando comprender la producción científica en esa interfaz y vislumbrando nuevos caminos para la práctica pedagógica y la producción de conocimiento.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista. Educación Infantil. Estado de conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da finalização do curso de pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista (TEA), da Universidade do Estado do Pará, e se configurou como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre a temática da educação infantil e o TEA, com foco nas dissertações e teses brasileiras, dos últimos cinco anos, o que compreendeu o período entre os anos de 2017 a 2021.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira, fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos de 0 a 6 anos no processo da vida escolar. Ela tem como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), as interações e brincadeiras, de modo a garantir experiências na promoção do conhecimento, favorecimento da imersão das crianças em diferentes linguagens, ampliar a confiança e participação nas atividades, dentre outras.

Já quanto a educação de crianças com TEA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) explicita a modalidade da educação especial a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aqui, o TEA se inclui entre os transtornos globais do desenvolvimento. Para este público é assegurado que os currículos, métodos, técnicas, recursos e organização atendam suas necessidades e professores com formação para o atendimento especializado.

Essas e outras medidas também serão exigidas em outras normativas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a). Contudo, apesar de variados documentos legais que indicam o que precisa ser realizado, ainda se enfrenta grandes dificuldades para a implantação e implementação destes no cotidiano real escolar, dificuldades estas que aparecem em diversos estudos da educação de crianças com TEA, onde aparecem as problemáticas vividas pelos atores sociais.

O paradigma da inclusão ainda apresenta dificuldades para ser vivido pela população, pois ainda há fragmentos históricos e sociais de paradigmas de exclusão social e educacional no Brasil, e ainda precisam ser implementados princípios para eliminação de impeditivos que

se configurem em discriminação, como o princípio do design universal; o desenvolvimento e fornecimento de tecnologias assistivas e recursos acessíveis; além da eliminação de preconceitos e estigmatizações que violam os direitos à inclusão desses públicos mencionados pelas Políticas Públicas.

Os professores e demais atores sociais que trabalham na educação tem sentido grande impacto ao receberem alunos com TEA nos espaços escolares, ao se depararem com seus comportamentos e formas de ser e agir, pois, relatam ser uma experiência inicial para eles, sentem-se despreparados para atender a essa demanda de inclusão e essas experiências acabam por criar uma sobrecarga de trabalho e estresse (Baptista; Oliveira, 2002; Camargo; Bosa, 2009; Belisário; Cunha; Mata, 2010).

Nesse contexto, a educação infantil de pessoas com TEA ainda é uma área de muitas dúvidas e que tem sido explorada pelos pesquisadores, é tema de debates entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, com questionamentos e incertezas, marcadas por representações de medo, insegurança e sentimento de incapacidade de não saber o que fazer diante de um aluno com TEA nos espaços das creches e pré-escolas, em como identificar os principais comportamentos e características do desenvolvimento infantil que se aproximam do espectro autista, de que forma realizar a estimulação e desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas para esse público.

Siqueira (2020) realizou um estado do conhecimento no catálogo de dissertações e teses da CAPES sobre o TEA e a educação inclusiva, junto com o mapeamento das políticas públicas voltadas para o autismo no Brasil, e observou que não existe um consenso sobre o conceito de inclusão, em relação à pessoa com TEA, pois os documentos e estudos analisados compreendem a inclusão de forma ampla, direcionando à adaptação da pessoa com TEA na sociedade, bem como do preparo da escola para receber e atender as necessidades da pessoa com TEA. Outro achado importante é de que as políticas públicas não estão vinculadas às práticas dos professores e nem dos programas de pós-graduação, e que isso dificulta na obtenção de resultados mais efetivos na inclusão.

Nesse contexto, a problemática em questão é: O que tem sido produzido nas dissertações e teses brasileiras, no período entre os anos de 2017 a 2021, sobre a interface da educação infantil e o transtorno do espectro autista? É importante saber os conhecimentos que já foram alcançados e as suas dificuldades, para reflexão das práticas pedagógicas atuais e os possíveis passos para o avanço dos conhecimentos.

As questões norteadoras da pesquisa são: Quais temáticas têm sido abordadas na interface educação infantil e TEA? Quais as características dos estudos?

O objetivo geral deste estudo é analisar as dissertações e teses brasileiras na interface educação infantil e transtorno do espectro autista, realizadas entre os anos de 2017 a 2021.

Os objetivos específicos são:

- Identificar as temáticas abordadas na interface educação infantil e TEA;
- Analisar as características das pesquisas (anos de publicação, áreas do conhecimento, tipos de programa de pós-graduação, participantes, locus, métodos, instrumentos e análise dos dados).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista é uma das condições de saúde que tem sido grandemente estudada nos últimos anos e ganhado visibilidade, com as descobertas da ciência, as mudanças nas políticas públicas, o aumento de pessoas que se engajam em campanhas em prol dos direitos das pessoas com TEA, bem como o número de pesquisas que se debruçam a conhecê-la.

Com o passar dos anos, o autismo entrou como uma das doenças para a classificação do I Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), como um dos subgrupos da esquizofrenia infantil. No DSM III é nomeado como transtorno invasivo do desenvolvimento, no DSM IV, o autismo mudou o nome para transtornos globais do desenvolvimento, subdividido em 5 – autismo, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, Transtorno desintegrativo da infância e Transtorno invasivo da infância sem outras especificações. No DSM V houve uma fusão do transtorno autista, asperger e transtorno global do desenvolvimento, de maneira que agora se caracteriza como leve, moderado e grave.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, na qual a pessoa apresenta dificuldades na comunicação e interação sociais, além disso, os comportamentos e interesses apresentam-se restritos, repetitivos e fixos, e há a presença dos sintomas sensoriais como a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2013).

O TEA se apresenta clinicamente como um Espectro, indo da leve à forma grave, apresenta uma etiologia heterogênea e por isso muitos estudos ainda são realizados. Quanto às causas, ainda não há um consenso, no entanto, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017) afirma que há questões genéticas e ambientais que atuam para essa condição.

Ainda, segundo a ONU, 1% da população mundial apresenta TEA, e segundo o Centro de Controle de Doenças (CDC, 2021) 1 a cada 44 crianças apresentam o TEA, mas essa prevalência varia entre a população dos países (Organização Pan-americana de Saúde, 2017). No Brasil, aguarda-se o resultado do censo de 2022 para saber a prevalência de pessoas com TEA, mas a OMS estima que possa haver mais de 2 milhões de pessoas. As pesquisas também ratificam que o TEA é mais frequente 4,2 vezes em pessoas do sexo masculino, todavia, sabe-se que o diagnóstico de TEA em pessoas do sexo feminino ainda é difícil de ser identificado, pela ampla associação com o sexo masculino. O TEA pode ocorrer em famílias de qualquer raça, etnia ou classe social, apresentando risco de repetição na família.

As pessoas com TEA também podem apresentar comorbidades, ou seja, outras doenças associadas, como a deficiência intelectual, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, epilepsia, transtorno do sono, transtornos gastrointestinais, depressão, ansiedade, dentre outros. Segundo Brigida *et al* (2017) a deficiência intelectual apresenta-se em 45% das pessoas com TEA. Essas comorbidades também trazem grandes dificuldades para o desenvolvimento das pessoas com TEA.

Sobre as explicações etiológicas acerca do transtorno do espectro autista, apresentam-se quatro paradigmas, a saber: a) biológico-genético, este compreende o TEA como uma doença neurológica congênita; b) relacional que explica as causas do TEA em relação à falhas na relação mãe-bebê; c) ambiental que explicita o TEA como lesão neurológica causada por agentes ambientais em algum período da vida; e d) neurodiversidade que é contrário aos demais paradigmas e compreende o TEA como uma diferença que caracteriza a singularidade do sujeito, e não uma doença que necessite de medicação, controle e diagnóstico (Fadda; Cury, 2016)

O processo escolar das pessoas com TEA, tem em seu histórico um trabalho nas instituições especializadas, no campo da educação especial, pois eram as responsáveis pelos alunos com deficiência. Com o passar dos anos e as mudanças nas políticas públicas, a entrada e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais foi regulamentada para a escola regular, nas classes comuns, e não apenas nas classes especiais, a partir da compreensão do processo de inclusão.

Em 2012, a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autista – Lei nº 12.764/12 (Brasil, 2012) foi criada, e com ela a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, portanto novos direitos lhes são possibilitados, e logo após, com a criação da Lei 13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015a), as pessoas com TEA tem o direito de receber o atendimento multiprofissional, além de estabelecer como deve ser sua reabilitação e a obrigatoriedade do diagnóstico e da intervenção precoces.

Vários direitos foram consolidados por essas duas políticas, no entanto, as questões que se referem à educação não foram implementadas inicialmente por elas. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 é assegurada às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso aos:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para suas necessidades, além de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento educacional especializado, e professores do ensino regular capacitados para inclusão nas classes comuns (Brasil, 1996, p. 7).

Também foi implementada a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2002), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e reconhece que é necessário preparar os professores para realizar o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, onde incluem-se os alunos com TEA. Portanto, é reafirmada a importância da formação dos professores para atuarem com esse público, de modo a buscar práticas pedagógicas mais inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também trouxe avanços para as pessoas com TEA e orienta que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais especiais, de modo a garantir

a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 3).

Quanto à educação infantil, a mesma Política defende que é nessa etapa que as bases são desenvolvidas para que sejam construídos os conhecimentos e desenvolvimento das crianças, pois é onde o lúdico, os diversos estímulos e a convivência com as diferenças irão

favorecer as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008). Todas essas questões são importantes para que as crianças possam se desenvolver nos aspectos emocionais, físicos, sociais, psicomotores e cognitivos.

No que tange à modalidade da educação especial, esta deve ser transversal desde a educação infantil. A criança é o centro do planejamento curricular, produz cultura e nela é produzida. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas nessa etapa da educação devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, promovendo uma série de experiências que visem a promoção do conhecimento de si e do mundo, a imersão em diferentes linguagens, ampliar a participação nas diversas atividades, dentre outras.

Referente à educação especial na educação infantil, a Nota técnica Nº 02 (Brasil, 2015b) explicita que o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de 0 a 3 anos na creche e dos 4 a 5 anos na pré-escola são fundamentais para a consolidação do sistema educacional inclusivo, frisando que é nessa etapa que há oportunidade de compartilhamento dos espaços de interação, das brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação. As experiências variadas de interação com os pares e educadores nos espaços visam proporcionar o desenvolvimento integral e ampliar as potencialidades das crianças PAEE.

Segundo Neves et al., (2014) há uma tendência de crescimento de pesquisas na área sobre a educação de pessoas com TEA, principalmente após a publicação da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Algumas dessas pesquisas mostram as dificuldades que têm sido vividas por profissionais da educação e os familiares de pessoas com TEA para a inclusão educacional (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013), a carência de pesquisas sobre o processo escolar e as práticas pedagógicas inclusivas (Oliveira; Paula, 2012; Nascimento; Cruz; Braun, 2017), a emergência de pesquisas educacionais para inclusão escolar contribui para a construção de outras formas de pensar a escolarização de pessoas com TEA, que podem ser vistas além do modelo biomédico (Wuo, 2019).

Como observado, há diversas políticas instituídas para as pessoas com deficiência, incluindo o TEA, e ainda é nítido que são necessárias muitas mudanças no cotidiano escolar para que essas orientações sejam implementadas pela comunidade escolar, em prol de um processo inclusivo efetivo.

É urgente acreditar na educação infantil como uma potente forma de repensar as práticas sociais que ainda rotulam as pessoas e até dificultam a convivência, podendo afastá-las do convívio social. Entender que a inclusão pode auxiliar nas mudanças éticas, em relação a forma

como as pessoas reagem às diferenças, de modo a ajudar a construir uma nova ética sociocultural. É fundamental que os espaços de educação infantil estejam preparados para receber, instruir e mediar todos os processos de aprendizagem das crianças com TEA, e apresentem subsídios e condições estruturais e humanas para cumprir seu papel social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa parte das inquietações do pesquisador sobre os problemas vividos. E, com isso, observou-se na trajetória desta pós-graduação dúvidas vindas dos professores sobre as práticas educativas com as pessoas com TEA, sobre a estruturação dos conteúdos, materiais, rotina, dentre outros, e isso reflete também nas pesquisas científicas da temática em questão.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, exploratória, de abordagem qualitativa, com o levantamento das produções científicas brasileiras no Catálogo do Banco de Dissertações e Teses (CBDT) da CAPES, defendidas no período entre os anos de 2017 a 2021, com base na metodologia de Zuffo (2011) e Vosgerau e Pinheiro (2012).

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2014), busca compreender e aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos desde a percepção dos participantes ante um contexto natural e relacional da realidade que os rodeia, baseado nas experiências, opiniões e significados, expondo suas subjetividades. Dessa forma, tornou-se importante observar as pesquisas nessa interface e como elas têm se estruturado nos últimos anos.

A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses, o seu planejamento apresenta como característica a flexibilidade, considerando diversos aspectos relativos ao fenômeno estudado (Gil, 2019). Para isso, esta pesquisa buscou aproximar-se da temática em questão, explorando suas características e avanços científicos e sociais para a educação das crianças com TEA.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento são estudos que buscam realizar um mapeamento da produção científica de determinada área do conhecimento, a fim de conhecer, analisar e difundir o que vem sendo produzido, apontando enfoques, temas e lacunas que possam existir nos campos de conhecimento. Ferreira (2002) afirma que essas pesquisas permitem o mapeamento das produções, bem como realizar a discussão de uma produção acadêmica específica, buscando responder quais os aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas, de que formas e em quais condições são produzidas.

A coleta de dados ocorreu com a pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, além da montagem de uma tabela com todos os dados das pesquisas para que fossem analisados de acordo com a Análise do Conteúdo de Bardin (2012). Quanto aos cuidados éticos, a pesquisa é estritamente bibliográfica, cumprindo com as normas de pesquisa.

A análise de conteúdo inicia pela pré-análise, com a organização dos dados, avaliando o que está sendo coletado e o que ainda há necessidade de buscar para a coleta, com uma leitura flutuante do material, seleção do que será analisado, observar o que é representativo, homogêneo e pertinente para o corpus e preparar o material. Em sequência, esse material será explorado, de acordo com a codificação (recorte das unidades de registro) e categorização. Por último, a partir dos dados categorizados, será realizada a interpretação por meio de inferência (Bardin, 2012).

Na construção do objeto de pesquisa, foi realizado o levantamento das dissertações e teses que se articulassem à temática de “Educação Infantil e TEA”, utilizou-se as aspas para facilitar a busca no sistema pelas palavras combinadas “transtorno do espectro autista” e “educação infantil”, bem como os operadores booleanos OR que auxilia a pesquisar pelo menos um dos termos digitados, em razão do TEA apresentar várias possibilidades de serem utilizadas (transtorno do espectro autista, autismo, autista ou TEA), e o operador AND para que o sistema buscasse um dos termos do TEA e “educação infantil”.

Dessa forma, ao pesquisar esses descritores no catálogo, 47 trabalhos foram encontrados no total e, em seguida, aplicaram-se os filtros selecionando as pesquisas apenas entre os anos de 2017 a 2021, reduzindo para 36 dissertações e teses. Em sequência, todos os 36 estudos foram buscados para fazer o *download*, de modo que apenas 1 não foi encontrado na plataforma Sucupira e no site das instituições de pós-graduação (Colome, 2021), os demais trabalhos (N=35) seguiram para leitura dos resumos, a fim de analisar se encaixavam-se dentro dos critérios, e quando os resumos não continham as informações necessárias, a pesquisadora realizava a leitura da introdução e metodologia dos estudos para confirmar a seleção. Desses 35 estudos, 6 não ocorreram na educação infantil (Pendeza, 2018; Cardozo, 2021; Landim, 2018; Assis, 2021; Braunstein, 2020; Braz, 2019) e, portanto, não foram selecionados para o trabalho, restando 29 pesquisas que seguiram para a análise dos dados.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DO ESTUDO:

- Dissertações e teses que versem sobre TEA e educação infantil, realizadas na educação infantil.
- Dissertações e teses que apresentem pessoas com TEA e/ou professores de pessoas com TEA como participantes das pesquisas.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO DO ESTUDO:

- Dissertações e teses que não abordem o tema sobre a educação infantil de pessoas com TEA;
- Dissertações e teses não realizadas na educação infantil;
- Dissertações e teses que não tenham pessoas com TEA e/ou professores de pessoas com TEA como participantes das pesquisas.
- Dissertações e teses fora do recorte temporal;
- Dissertações e teses não encontradas no catálogo de dissertações e teses da CAPES ou no site da Instituição de ensino superior a qual pertencem.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

De acordo com os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, 29 pesquisas foram selecionadas para análise do estado do conhecimento, a saber no quadro abaixo.

Quadro 1 – Produções selecionadas para o estudo, seus autores e anos de produção

Autor (Ano)	Título
Ferreira (2017)	Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: O Desafio da Formação de Professoras
Franco (2017)	Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista
Siqueira (2017)	Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil
Silva (2018)	O papel dos centros municipais de educação infantil na identificação precoce de sinais do transtorno do espectro autista
Mattos (2019)	Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil
Santos (2019a)	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil
Silva (2019a)	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista

Paiva (2019)	Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado
Silva (2019b)	Educação inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na educação infantil em Vila Velha-ES
Battistello (2019)	Despertar para a leitura: uma proposta de letramento emergente para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)
Santos (2019b)	Estratégias para inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista na educação infantil
Angelino (2019)	Numeracia na educação infantil: um estudo dos cenários inclusivos
Ramos (2019)	Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo longitudinal
Moser (2019)	Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos
Poersch (2020)	"O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração": superação de barreiras atitudinais ao processo de ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil.
Viana (2020)	O processo de inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil
Oliveira (2020a)	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas
Oliveira (2020b)	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil
Santos (2020)	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB
Moreira (2020)	Contribuições da educação infantil para a socialização da criança autista: um estudo de caso
Andrade (2021)	Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil
Bitencourte (2021)	Ensino de Ciências na Educação Infantil: Contribuições para o Desenvolvimento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma perspectiva Inclusiva
Braga (2021)	A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN
Bonvechio (2021)	Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR
Souza (2021)	Corpo e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista: um diálogo com professores da educação infantil
Rinaldo (2021)	Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil
Rocha (2021)	A socialização da criança autista na educação infantil: perspectiva do docente
Batista (2021)	Transtorno do espectro autista e educação infantil: desafios da educação inclusiva
Cavarzan (2021)	Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil (RISRD-EI)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, com base na busca dos trabalhos no BDT da CAPES (2023)

A partir da leitura do quadro 1, quanto aos *anos das produções* selecionadas dentro da temática, observa-se que há 3 trabalhos do ano de 2017 (Ferreira, Franco, Siqueira), 1 trabalho de 2018 (Silva), 10 trabalhos do ano de 2019 (Mattos, Santos A, Silva A, Paiva, Silva B, Battistello, Santos B, Angelino, Ramos, Moser), 6 trabalhos de 2020 (Poersch, Viana, Oliveira A, Oliveira B, Santos, Moreira) e 9 trabalhos de 2021 (Andrade, Bitencourte, Braga, Bonvechio,

Souza, Rinaldo, Rocha, Batista, Cavarzan), dessa forma, os anos de 2019 e 2021 apresentam maior quantidade de produções, dentro do recorte temporal da pesquisa.

As produções estão divididas em várias *áreas de concentração/conhecimento*, observou-se 17 áreas diferentes, destacando-se a área de Educação com 9 trabalhos (Siqueira, 2017; Santos, 2019 A; Silva, 2019 A; Santos, 2020; Braga, 2021; Bonvechio, 2021; Souza, 2021; Batista, 2021; Cavarzan, 2021), representando a área de concentração com o maior quantitativo, dentro da interface e recorte temporal pesquisados, seguido de 4 trabalhos em Ciência, tecnologia e educação (Santos, 2019 B; Moreira, 2020; Andrade, 2021; Rocha, 2021) e 2 pesquisas na área de ensino (Poersch, 2020; Oliveira, 2020 A). As demais áreas contam com 1 trabalho apenas e transitam entre áreas da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, ensino em saúde, diversidade e inclusão, letras, gestão social e desenvolvimento regional, psicologia social, educação ambiental, educação matemática, cultura e sociedade.

Os 29 trabalhos selecionados pertencem a 21 *instituições de ensino* diferentes, destacando-se que 5 ocorreram no Centro Universitário Vale do Cricaré (Silva, 2019 B; Santos, 2019 B; Moreira, 2020; Andrade, 2021; Rocha, 2021), seguido de 3 pesquisas nas Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Bauru e Araraquara (Franco, 2017; Paiva, 2019; Rinaldo, 2021), 2 na Universidade Federal da Paraíba-João Pessoa (Ramos, 2019; Santos 2020) e 2 na Universidade Federal de Pelotas (Silva, 2019a; Bitencourte, 2021).

No que tange ao *tipo de trabalho*, das 29 produções, a maior ocorrência foi de 14 realizadas no Mestrado (Franco, 2017; Siqueira, 2017; Silva, 2019a; Angelino, 2019; Moser, 2019; Poersch, 2020; Viana, 2020; Oliveira, 2020 A; Oliveira, 2020 B; Santos, 2020; Braga, 2021; Bonvechio, 2021; Souza, 2021; Batista, 2021), seguida de 12 trabalhos no Mestrado Profissional (Ferreira, 2017; Silva, 2018; Mattos, 2019; Santos, 2019a; Paiva, 2019; Silva, 2019b; Battistello, 2019; Santos, 2019 B; Moreira, 2020; Andrade, 2021; Bitencourte, 2021; Rocha, 2021), e 3 trabalhos em Doutorado (Ramos, 2019; Rinaldo, 2021; Cavarzan, 2021).

Quanto às *temáticas das pesquisas* selecionadas, identificou-se 7 categorias, a saber: a) 13 produções sobre inclusão da criança com TEA e prática pedagógica, categoria essa com maior número de trabalhos (Santos, 2019a; Silva, 2019b; Santos, 2019b; Moser, 2019; Poersch, 2020; Viana, 2020; Oliveira, 2020a; Oliveira, 2020b; Andrade, 2021; Braga, 2021; Souza, 2021; Rinaldo, 2021; Batista, 2021); b) Produção de material pedagógico e prática do professor, com 5 trabalhos (Mattos, 2019; Paiva, 2019; Battistello, 2019; Angelino, 2019; Bitencourte, 2021); c) Identificação de sinais precoces das crianças com TEA com 3 pesquisas (Franco, 2017; Silva, 2018; Cavarzan, 2021); d) Interação social da criança com TEA, também com 3

pesquisas (Ramos, 2019; Moreira, 2020; Rocha, 2021); e) Comunicação Alternativa e Ampliada para crianças com TEA, com 2 trabalhos (Siqueira, 2017; Silva, 2019a); f) Políticas educacionais e práticas pedagógicas, também com 2 trabalhos (Santos, 2020; Bonvechio, 2021); g) Formação de professores para inclusão das crianças com TEA, com 1 trabalho (Ferreira, 2017).

Interessante observar que, das 29 pesquisas, ainda que apenas 5 estejam ligadas à temática de produção de material e prática pedagógica, 9 pesquisas apresentaram um produto. Mattos (2019) criou um caderno pedagógico sobre o brincar das crianças com TEA com estratégias para os professores; Andrade (2021) elaborou um guia didático com propostas de atividades para inclusão educacional de crianças com TEA; Bitencourte (2021) realizou um caderno de práticas com fotos e descrições do material de apoio para ensino de ciências das crianças com TEA; Ferreira (2017) construiu uma cartilha de formação continuada sobre a inclusão de alunos com TEA; Silva (2019b) criou uma cartilha digital para os profissionais educacionais sobre o TEA; Battistello (2019) elaborou uma proposta de prática de leitura para crianças com TEA; Moreira (2020) realizou um guia didático digital para professores para o desenvolvimento social da criança com TEA; Rocha (2021) elaborou um produto educacional para formação continuada dos professores para inclusão dos alunos com TEA; e Cavarzan (2021) que criou dois roteiros para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento de bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e de crianças (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

A pesquisa é um processo sistemático para desenvolver o método científico, utilizando diversos procedimentos metodológicos, que vislumbram encontrar respostas aos problemas e construir novos conhecimentos. Teixeira (2003) explica que para realizar a pesquisa, faz-se necessário desenhar ou projetar o caminho a ser seguido, pois cada caminho levará o pesquisador a alcançar diferentes resultados.

No que tange às características metodológicas das pesquisas selecionadas, identificou-se a abordagem, o tipo de pesquisa, os lócus, os participantes, os instrumentos utilizados para coleta dos dados, o arcabouço teórico da análise dos dados.

Quanto à *abordagem de pesquisa*, observou-se que das 29 pesquisas selecionadas, 19 definiram-se com abordagem qualitativa (Mattos, 2019; Poersch, 2020; Andrade, 2021; Bitencourte, 2021; Santos, 2019; Ferreira, 2017; Braga, 2021; Silva, 2018; Souza, 2021; Paiva, 2019; Silva, 2019b; Battistello, 2019; Oliveira, 2020a; Santos, 2020; Rinaldo, 2021; Ramos, 2019; Batista, 2021; Moser, 2019; Cavarzan, 2021), com o maior quantitativo, 4 estudos estabeleceram ser de abordagem quantitativa e qualitativa (Viana, 2020; Oliveira, 2020b;

Siqueira, 2017; Rocha, 2021), nenhum estudo delimitou-se a ser apenas quantitativo, e 6 estudos não explicitaram alguma dessas abordagens, nem no resumo, introdução ou capítulo metodológico.

Observa-se que, a maioria dos estudos nessa interface buscou a abordagem qualitativa, haja vista que é característico das pesquisas no campo da educação (Gatti, 2012). Wuo (2019) também encontrou esse dado em sua pesquisa sobre a “*Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)*”.

Minayo (2002) explicita que a pesquisa qualitativa se dedica ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, cujos correspondem a um espaço profundo das relações, processos e fenômenos. Minayo e Costa (2018) afirmam que a área educacional é um espaço fértil de construção de conhecimento intersubjetivo e estratégico para amadurecer determinados temas, estudar relações, subsidiar mudanças, avaliar e realizar análises institucionais, a partir de técnicas de pesquisa social qualitativa.

Com isto, a análise qualitativa de um objeto de estudo constrói campos de conhecimento e apresenta requisitos e instrumentos que a validam como um construto científico. Dessa forma, as pesquisas que utilizaram tal abordagem, buscaram compreender concepções, representações e práticas pedagógicas com crianças com TEA, no campo da educação infantil.

Já quanto às pesquisas quantitativas e qualitativas encontradas nessa interface, Minayo (2002) afirma que a diferença de ambas está na natureza, a primeira trabalha com a estatística e apreendem o que é visível dos fenômenos, e a segunda com os significados das ações e relações humanas, contudo, a autora reitera que o conjunto dos dados não se opõem, todavia, eles se complementam, pois, a realidade que ambos fazem parte interagem de forma dinâmica.

Sobre o *tipo de pesquisa*, das 29 pesquisas selecionadas, 14 definiram-se como pesquisa de campo (Mattos, 2019; Poersch, 2020; Andrade, 2021; Santos, 2019a; Viana, 2020; Paiva, 2019; Santos, 2019b; Oliveira, 2020a; Oliveira, 2020b; Santos, 2020; Rinaldo, 2021; Angelino, 2019; Rocha, 2021, Batista, 2021), todas em espaços de educação infantil, públicos e privados.

Observou-se que 8 pesquisas foram do tipo estudo de caso (Andrade, 2021; Bitencourte, 2021; Ferreira, 2017; Braga, 2021; Silva, 2019b; Battistello, 2019; Santos, 2019; Moreira, 2020), grande parte baseado nos estudos de Yin (2001, 2005). Algumas dessas pesquisas realizaram estudos de caso com 1 criança com TEA ou em 1 escola de educação infantil.

Outros 9 estudos realizaram pesquisa documental (Bitencourte, 2021; Santos, 2019; Ferreira, 2017; Braga, 2021; Bonvechio, 2021; Santos, 2020; Angelino, 2019; Rinaldo, 2021;

Batista, 2021), observou-se que algumas pesquisas, ainda que direcionadas à pesquisa de campo, optaram por analisar documentos de secretarias municipais de cidades, de escolas e de crianças para compor seu *corpus* de estudo.

Por fim, alguns destaques com menor frequência encontrados nas pesquisas: 6 estudos são de pesquisa-ação (Mattos, 2019; Poersch, 2020; Battistello, 2019; Oliveira, 2020b; Rinaldo, 2021; Cavarzan, 2021); 2 de grupo focal (Ferreira, 2017; Souza, 2021); e 1 de pesquisa participante (Paiva, 2019). Apesar de existir diversas técnicas e caminhos metodológicos, destaca-se uma pesquisa que não aponta as características do tipo de pesquisa (Franco, 2017), nem no resumo, introdução ou capítulo de método.

Em sequência, ainda dentro do percurso metodológico dos estudos, quanto aos *lôcus de pesquisa*, grande parte das pesquisas foram realizadas em espaços de educação infantil públicos, onde era composto por creche e pré-escola juntos, denominados de diversas formas, como centro municipal de educação infantil (CMEI), escola de educação infantil, espaço de educação infantil, unidade municipal de educação infantil (UMEI) e centro de referência da educação infantil (CREI). Das 29 pesquisas do estudo, 25 estão nessa categoria (Ferreira, 2017; Franco, 2017; Siqueira, 2017; Silva, 2018; Mattos, 2019; Santos, 2019a; Silva, 2019a; Silva, 2019b; Battistello, 2019; Angelino, 2019; Ramos, 2019; Poersch, 2020; Viana, 2020; Oliveira, 2020a; Oliveira, 2020b; Santos, 2020; Moreira, 2020; Andrade, 2021; Bitencourte, 2021; Braga, 2021; Bonvechio, 2021; Souza, 2021; Rinaldo, 2021; Rocha, 2021; Batista, 2021).

As demais pesquisas, 1 foi realizada especificamente em creche municipal (Paiva, 2019), 1 estudo ocorreu em escola municipal de educação infantil e fundamental, contemplando as duas etapas de ensino (Santos, 2019b), 1 ocorreu em escolas públicas e privadas de educação infantil de Portugal e do Brasil, e em escola de educação especial no Brasil (Moser, 2019), e por fim, 1 pesquisa ocorreu em escolas públicas e privadas de educação infantil apenas no Brasil (Cavarzan, 2021). Observou-se que, apesar de a maioria ter optado por espaços de educação infantil públicos no Brasil, há pesquisas que focaram apenas em creches, ou na educação infantil e fundamental, ou até em escolas públicas e privadas, ainda que seja uma variação pequena nos *lôcus* de pesquisa.

Quanto aos *participantes* das pesquisas selecionadas, após a análise, observou-se que há uma grande variedade, desde pesquisas apenas com crianças com TEA, com professores da sala regular e AEE, até demais profissionais da escola, secretarias de educação e familiares de crianças.

Do total de 29 estudos selecionados, 25 continham os professores da sala regular e/ou do AEE (Ferreira, 2017; Siqueira, 2017; Franco, 2017; *Silva, 2018*; Battistello, 2018; Santos, 2019b; Angelino, 2019; Silva, 2019b; Mattos, 2019; Santos, 2019a; Paiva, 2019; Ramos, 2019; Moser, 2019; Poersch, 2020; *Oliveira, 2020a*; Oliveira, 2020b; Santos, 2020; Moreira, 2020; Viana, 2020; Andrade, 2021; Rinaldo, 2021; *Rocha, 2021*; *Cavarzan, 2021*; Souza, 2021; Batista, 2021). Destes, os 6 estudos grifados em itálico ocorreram apenas com professores da sala regular, sem outros participantes, e 0 (zero) estudos com professores da sala do AEE, apenas.

A quantidade de pesquisas com professores, sejam da sala regular ou do AEE, envolvendo a educação de pessoas com TEA, mostra o esforço dos pesquisadores em conhecer o campo de atuação e propor possibilidades educativas para as demandas do cotidiano para esses profissionais.

Contudo, não apenas com professores, mas identificou-se que há 14 pesquisas que apresentavam as crianças com TEA como participantes (Bitencourte, 2021; Silva, 2019a; Angelino, 2019; Andrade, 2021; Siqueira, 2017; Silva, 2019b; Mattos, 2019; Santos, 2019a; Rinaldo, 2021; Paiva, 2019; Santos, 2019b; Santos, 2020; Moreira, 2020; Ramos, 2019), um número ainda considerável, na qual os pesquisadores buscam analisar como elas vivenciam a primeira etapa da educação infantil e também apresentam proposições para o trabalho educativo com esse público.

Não apenas com professores e crianças com TEA, mas de modo a observar as demais pessoas que compõem o campo escolar, 8 pesquisas apresentaram outros profissionais, como mediadores, auxiliares, cuidadores e técnicos de apoio da escola (Mattos, 2019; Santos, 2019a; Rinaldo, 2021; Paiva, 2019; Franco, 2017; Viana, 2020; Battistello, 2018; Ramos, 2019), além de 7 pesquisas com a coordenação pedagógica e/ou a direção como participantes (Santos, 2019a; Rinaldo, 2021; Souza, 2021; Batista, 2021; Santos, 2019b; Santos, 2020; Ramos, 2019), e 2 pesquisas com representantes da secretaria municipal de educação (Souza, 2021; Batista, 2021).

Ademais, apesar de um grande quantitativo de participantes, 2 pesquisas não os apresentavam, por serem pesquisa bibliográfica com dados das Secretarias de Educação Municipais de diversas escolas de educação infantil (Braga, 2021; Bonvechio, 2021).

Para a coleta de dados, as 29 pesquisas selecionadas utilizaram variados *instrumentos*, contudo, identificou-se que 22 utilizaram a entrevista estruturada ou semiestruturada (Siqueira, 2017; Silva, 2018; Silva, 2019a; Mattos, 2019; Santos, 2019a; Angelino, 2019; Moser, 2019;

Ramos, 2019; Battistello, 2019; Silva, 2019b; Viana, 2020; Poersch, 2020; Oliveira, 2020a; Santos, 2020; Oliveira, 2020b; Moreira, 2020; Andrade, 2021; Souza, 2021; Rinaldo, 2021; Rocha, 2021; Batista, 2021; Cavarzan, 2021) e 1 estudo utilizou a entrevista coletiva (Ferreira, 2017), demonstrando que muitos autores optaram por esse tipo de instrumento.

Em seguida, outro instrumento bastante utilizado foi a observação que apareceu em 14 estudos, na qual 11 autores optaram por uma observação não-participante (Ferreira, 2017; Silva, 2019b; Ramos, 2019; Moser, 2019; Angelino, 2019; Santos, 2019a; Santos, 2019b; Poersch, 2020; Moreira, 2020; Batista, 2021; Cavarzan, 2021) e 3 por uma observação participante (Mattos, 2019; Santos, 2020; Andrade, 2021).

Outro instrumento que foi utilizado pelos autores foi o questionário com perguntas abertas e/ou fechadas, cujo 13 estudos criaram e aplicaram aos participantes (Ferreira, 2017; Franco, 2017; Paiva, 2019; Silva, 2019a; Ramos, 2019; Battistello, 2019; Santos, 2019b; Silva, 2019b; Poersch, 2020; Oliveira, 2020b; Viana, 2020; Bitencourte, 2021; Batista, 2021).

Interessante observar, ainda que, 10 estudos afirmaram terem utilizado o diário de campo para registrar as observações na pesquisa de campo (Moser, 2019; Mattos, 2019; Silva, 2019b; Angelino, 2019; Paiva, 2019; Poersch, 2020; Oliveira, 2020a; Andrade, 2021; Rinaldo, 2021; Batista, 2021). 7 pesquisas usaram documentos de secretarias, escolas e crianças para compor o *corpus* de investigação (Santos, 2019a; Santos, 2020; Bitencourte, 2021; Braga, 2021; Bonvechio, 2021; Rinaldo, 2021; Batista, 2021), no entanto, apenas duas são estritamente bibliográficas.

Além desses instrumentos, há pesquisas que também utilizaram imagens (Mattos, 2019; Paiva, 2019), bem como vídeos (Paiva, 2019; Ramos, 2019; Oliveira, 2020b) para registrar os acontecimentos nos espaços de educação infantil. Todos esses instrumentos são importantes para coletar variadas nuances que ocorrem nos campos de investigação e observou-se que a maioria dos estudos fez uso de mais de um tipo para auxiliar nesse processo.

Após a identificação de todos os instrumentos para a coleta dos dados utilizados nas pesquisas selecionadas, faz-se necessário conhecer como ocorreu a *análise dos dados*. Com a análise dos estudos, observou-se que 12 pesquisas utilizaram a análise de conteúdo, destas, 11 basearam-se nos estudos de Laurence Bardin (Ferreira, 2017; Siqueira, 2017; Silva, 2018; Paiva, 2019; Ramos, 2019; Santos, 2019a; Poersch, 2020; Oliveira, 2020b; Santos, 2020; Souza, 2021; Batista, 2021) e 1 estudo utilizou Minayo (Viana, 2020).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens busca obter

os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (Bardin, 2012). Essa técnica apresenta três passos: a pré-análise (organização do material, escolher documentos, formular hipóteses e objetivos); a exploração do material (codificar, categorizar e quantificar os dados categorizados); e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Dessa forma, pôde-se notar a relevância dessa técnica de análise nesse tipo de estudo e temática.

Outras bases também foram utilizadas para a análise dos dados, como a técnica da construção da explicação/explanação de Yin (2001), utilizado em três estudos (Moreira, 2020; Andrade, 2021; Cavarzan, 2021), a análise descritiva com Gil (2002) em 1 (um) estudo (Bitencourte, 2021), a análise textual discursiva com Moraes e Galiazzi (2007) em 1 (um) estudo (Braga, 2021), o discurso do sujeito coletivo em Lafévre e Lafévre (2006) com 1 (um) estudo de (Oliveira, 2020a), a teoria fundamentada nos dados de Glaser e Strauss (1967) com 1 (um) estudo (Moser, 2019).

Apesar de vários estudos terem optado por uma base teórica para embasar a sua análise de dados, 4 pesquisas apontaram apenas que realizaram uma categorização, descrição e interpretação de dados, sem indicar autores como base (Franco, 2017; Mattos, 2019, Rinaldo, 2021; Rocha, 2021). Além desses, 5 estudos não esclareceram como foi realizada a análise dos dados, nem no resumo, introdução ou capítulo de metodologia (Silva, 2019b; Angelino, 2019; Battistello, 2019; Santos, 2019b; Bonvechio, 2021).

Friedlander e Arbués-Moreira (2007) explicam que um bom relatório de pesquisa deve indicar os recursos e métodos utilizados para analisar os dados coletados, e ainda que se deve citar o método de análise e o autor que o construiu e o divulgou.

O cuidado do pesquisador com essas informações é crucial para compreender o caminho traçado por ele em seu processo de pesquisa e escrita, além disto, são elementos imprescindíveis para a qualidade do trabalho. Saber em que caminho o pesquisador tem seguido e a base que o orienta é tão fundamental quanto os demais dados do percurso metodológico da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo visava analisar a produção de conhecimento referente à interface sobre o Transtorno do Espectro Autista e a Educação Infantil, com base em teses e dissertações dos últimos 5 anos de programas de pós-graduação brasileiras, compreendendo entre os anos de 2017 a 2021.

Observou-se, após análise dos trabalhos, que 2019 e 2021 foram os anos com a maior quantidade de trabalhos nessa interface de estudos, bem como a área de conhecimento com mais trabalhos foi a de educação. A instituição com maior quantitativo de pesquisas dentro desse recorte foi o Centro Universitário Vale do Cricaré, com 5 pesquisas. Quanto ao tipo de pesquisa, o maior quantitativo ocorreu em Programas de Mestrado (N=14), seguidos de Mestrado Profissional (N=12), e um número pequeno de Programas de Doutorado (N=3).

Dentro das temáticas das pesquisas, o eixo com mais estudos foi o de inclusão da criança com TEA e a prática pedagógica, com 13 estudos, e dessa forma, compreendemos que muitos pesquisadores buscam estudar essa temática que é ampla e inquieta muitos profissionais da área, e a partir dessa inquietação, observou-se um quantitativo relevante de pesquisas que trouxeram um produto educacional (N=9), com o objetivo de oferecer um suporte para os profissionais da área da educação que atuam com crianças com TEA na educação infantil.

Já quanto às características metodológicas, destaca-se que 19 estudos utilizaram a abordagem qualitativa, denotando a importância desta para os estudos nessa interface. Já quanto ao tipo, 14 pesquisas realizaram um estudo de campo. Quanto ao lócus, 25 pesquisas ocorreram em espaços de educação infantil públicos, e com isso, observa-se a grande busca por instituições públicas para a pesquisa na educação infantil, que tem papel primordial no desenvolvimento integral das crianças. Os participantes das pesquisas tiveram uma variedade, mas destacou-se que 25 estudos apresentavam professores da sala regular e/ou do AEE e 14 apresentavam as crianças com TEA, ambos são os principais sujeitos, dentro da interface pesquisada.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados também apresentaram grande variedade, contudo destacaram-se os 22 estudos que utilizaram a entrevista estruturada ou semiestruturada e 14 estudos também fizeram uso da observação.

Para finalizar, quanto à análise dos dados, o maior quantitativo apresentado foi de 11 pesquisas que se basearam na análise de conteúdo de Bardin, como arcabouço teórico para basilar sua análise de dados, o que demonstra o quanto essa técnica tem sido utilizada dentro das temáticas estudadas, principalmente no campo da educação.

A partir dessa análise, espera-se que esse artigo contribua com o arcabouço teórico e prático de professores e pesquisadores que atuam no campo da educação inclusiva, de modo a conhecer o que vem sendo produzido nessa interface da educação infantil de crianças com TEA e observar os possíveis rumos do conhecimento da temática em questão, favorecendo práticas inclusivas e novos olhares para as pesquisas sobre as pessoas com TEA e seu desenvolvimento nos espaços pré-escolares.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

BELISÁRIO J.F.; MATA O.M.; CUNHA P. **A inclusão escolar de estudantes com autismo na Rede Municipal de Educação de BH**: síntese da frente de trabalho autismo e síndromes. Belo Horizonte: PBH, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF: SEESP/ MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, Lei nº 12.764. DF: MEC/SEF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta Nº 2**, de 04 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. MEC/SECADI/DPEE. 2015b. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/214535/MEC_SECADI_DPEE_SEB_DICEI_Nota_Tecnica_02_2015_Organizacao_e_oferta_do_AEE_na_Ed_Infantil.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRIGIDA, A. L. *et al.* Endocannabinoid Signal Dysregulation in Autism Spectrum Disorders: A Correlation Link between Inflammatory State and Neuro-Immune Alterations.

International Journal of Molecular Sciences. Nápoles, Itália, v. 18, ed. 7, p. 14-25, July, 2017. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1422-0067/18/7/1425/htm#B4-ijms-18-01425>. Acesso em: 30 set. 2025.

BAPTISTA, C; OLIVEIRA, A. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (Orgs.), **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93-109.

CAMARGO, S; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, abril, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul-set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

FRIEDLANDER, M. R.; ARBUÉS-MOREIRA, M. T. Análise de um trabalho científico: um exercício. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 5, p. 573-578. set-out, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/YpYbwXTnjVcQbX3pSgHys9r/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2019.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-30.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014. 393p.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, 2018. p. 139-153. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439/3910>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 125, p. 1-25, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450111>. Acesso em: 20 set. 2022.

NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 12, p. 43-70, abr-jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrfnHs4dDrLqLRSqJJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set-dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos cm transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-65, mar. 2012. ISSN 1809-4139. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11223/6955>. Acesso em: 22 set, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS ONU. **OMS afirma que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo**. 2 de abril, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2017/04/1201661>. Acesso em: 25 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE OPAS BRASIL. **Folha informativa – transtorno do espectro autista**, abril, 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 25 set. 2022.

SIQUEIRA, A. E. O. S. **O autismo e a educação inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9919651. Acesso em: 25 set. 2022.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em Questão**. Editora Unijuí. v. 1, n. 2, p. 177-201, jul-dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; PINHEIRO, R. B. O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 59, pp. 259-276. maio, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/467/4352>. Acesso em: 20 ago. 2022.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Revista Saúde Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, fev-abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

ZUFFO, D. **A formação de professores para o uso de novas tecnologias educacionais: o que apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1890. Acesso em: 25 set. 2022.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONFLITOS DE INTERESSE

O autor declara não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



PUBLISHER

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



HISTÓRICO

Submetido: 14 de outubro de 2024.

Aprovado: 28 de novembro de 2024.

Publicado: 29 de novembro de 2024.