

## **RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES.** Laís

Darroz Domhof, Maria Eduarda Moretti Lopes, Heloísa Briones Mantovani, Amanda Ramos Almeida e Aila Narene Dahwache Criado Rocha. Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP/ Câmpus Marília. Auxílio financeiro PROGRAD. [lais.domhof@unesp.br](mailto:lais.domhof@unesp.br) [moretti.lopes@unesp.br](mailto:moretti.lopes@unesp.br) [heloisabriones@unesp.br](mailto:heloisabriones@unesp.br) [ar.almeida@unesp.br](mailto:ar.almeida@unesp.br) [aila.rocha@unesp.br](mailto:aila.rocha@unesp.br)

Eixo Temático: 5- Inclusão Educacional

## **SOCIAL RELATIONSHIPS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION ROUTINES: TEACHERS' PERSPECTIVES**

**Resumo:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, podendo comprometer a participação da criança no contexto escolar. Este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho em relações sociais de crianças com TEA, de 3 a 5 anos, nas rotinas da Educação Infantil, a partir da percepção de professores. Trata-se de uma pesquisa quantitativa realizada com 28 professores de 51 crianças diagnosticadas com TEA matriculadas em escolas de Educação Infantil de um município do interior paulista. Utilizou-se o instrumento Classroom Measure of Engagement, Independence and Social Relationships (ClAMEISR), analisando-se o domínio Relação Social. Os resultados indicaram predominância da classificação “Sem Relação Social”, especialmente nas rotinas de Chegada (70,58%), Música (66,6%) e Roda (66,6%). As principais dificuldades observadas envolveram comunicação com adultos e pares, participação em atividades coletivas, seguimento de instruções e reciprocidade social. Conclui-se que a Educação Infantil pode favorecer o desenvolvimento dessas habilidades quando associada a práticas pedagógicas intencionais, ambientes acessíveis e oportunidades de interação, contribuindo para a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Relações Sociais; Educação Infantil.

**Abstract:** Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by persistent deficits in communication and social interaction, which may impair children's participation in the school context. This study aimed to evaluate the social relationship performance of children with ASD, aged 3 to 5 years, during Early Childhood Education routines, based on teachers' perceptions. This quantitative study involved 28 teachers of 51 children diagnosed with ASD enrolled in Early Childhood Education schools in a municipality in the countryside of São Paulo State, Brazil. The Classroom Measure of Engagement, Independence and Social Relationships (ClAMEISR) was used as the data collection instrument, with analysis focused on the Social Relationships domain. The results indicated a predominance of the classification “No Social Relationship,” especially during Arrival Time (70.58%), Music Activities (66.6%), and Circle Time (66.6%). The main difficulties observed involved communication with adults and peers, participation in group activities, following instructions, and social reciprocity. It is concluded that Early Childhood Education can promote the development of these skills when associated with intentional pedagogical practices, accessible environments, and opportunities for interaction, contributing to school inclusion.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder; Social Relationships; Early Childhood Education.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com o DSM-5-TR, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) integra o grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, surgindo logo nas primeiras fases da vida da criança. O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo dificuldades na reciprocidade social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Também podem ocorrer atrasos no desenvolvimento da linguagem, interações sociais atípicas e formas incomuns de brincar e se comunicar. Essas dificuldades nas habilidades sociocomunicativas frequentemente se tornam um obstáculo importante para que a pessoa com TEA consiga se inserir e participar de maneira efetiva em diversos contextos do cotidiano, inclusive no ambiente escolar (APA,2022).

A rotina na Educação Infantil deve ser entendida como um espaço pedagógico intencionalmente organizado para acolher e ampliar as vivências que as crianças já trazem de suas famílias e comunidades. Por isso, momentos como a chegada, a alimentação, o brincar livre, as rodas de conversa e o descanso devem ser planejados tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, já que é por meio delas que as crianças constroem conhecimentos, expressam afetos, lidam com frustrações, resolvem conflitos e regulam suas emoções no convívio com pares e adultos. Uma rotina bem planejada assegura, ainda, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, colocando a criança como protagonista de experiências desafiadoras que a convidam a construir significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo (BNCC, 2017).

As relações sociais, segundo McWilliam, referem-se à capacidade da criança de se conectar e interagir com adultos e pares ao seu redor no cotidiano, sustentada por dois pilares: a comunicação, ou seja, a habilidade de expressar necessidades, desejos e opiniões de forma compreensível, e a socialização, logo, a capacidade de conviver bem com os outros, agindo de modo cooperativo, evitando conflitos e construindo vínculos de amizade. Uma criança que desenvolve essas competências se expressa adequadamente, participa nas rotinas do grupo e segue as dinâmicas coletivas, o que naturalmente atrai novas interações. (McWilliam, 2005 apud Almeida *et al.*, 2011).

O estudo de Fiorini (2017) busca caracterizar a rotina escolar de alunos com TEA na Educação Infantil, revelando que sua estruturação é um elemento central para a participação e o

desempenho desses alunos, na medida em que cada momento da rotina (entrada, lanche, atividades pedagógicas, higiene e saída) configura uma oportunidade distinta de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. A análise da rotina permitiu identificar que a organização dos ambientes em que essas atividades ocorrem influencia diretamente o engajamento dos alunos, tornando o planejamento do espaço e do tempo escolar um aspecto indissociável da prática inclusiva. Verificou-se também que momentos considerados rotineiros, como os de cuidado básico, são tão relevantes para o desenvolvimento da independência quanto as atividades pedagógicas formais, reforçando a necessidade de que toda a rotina seja intencionalmente planejada pelo professor. Por fim, as observações indicaram que dificuldades comunicativas dos alunos se manifestam com maior intensidade em situações específicas da rotina, sugerindo que sua estruturação adequada pode atuar como fator preventivo de respostas comportamentais inadequadas e como promotora de uma participação mais qualificada no contexto da Educação Infantil.

Tendo em vista o exposto, esse trabalho tem como objetivo avaliar o desempenho em relações sociais de crianças com TEA, com idades de 3 a 5 anos, nas rotinas da Educação Infantil, a partir da percepção de professores.

## **2. METODOLOGIA**

Essa é uma pesquisa de abordagem quantitativa, que permite delimitar o problema de uma forma concreta, permitindo ampliar e redimensionar a situação problema (Hernández; Fernández; Baptista, 2014). O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa respeitando as prerrogativas da resolução nº510/16 da CONEP que versa sobre ética na pesquisa com seres humanos.

Os participantes do estudo foram 28 professores de 51 crianças com idades entre 3 e 5 anos, matriculadas na Educação Infantil e diagnosticadas com TEA. Vale destacar que alguns professores tinham mais de uma criança com TEA em suas salas.

Foram incluídos professores de crianças com diagnóstico de TEA, com idades entre 3 e 5 anos, com cargo de professores regentes e que tivessem convivido com as crianças por pelo menos dois meses. Foram excluídos professores de crianças sem diagnóstico de TEA ou que apresentavam outros diagnósticos associados.

A coleta de dados foi realizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a realização da pesquisa, foi obtida autorização de uma associação especializada no atendimento de

crianças com TEA e da Secretaria Municipal de Educação. A associação oferece serviços de apoio, orientação e acompanhamento a pessoas com TEA por meio de uma equipe multiprofissional. Já a Secretaria Municipal de Educação é responsável pela gestão e acompanhamento das atividades educacionais da rede pública de ensino. Os participantes da pesquisa foram professores vinculados à associação e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do município.

O instrumento utilizado neste estudo foi o questionário *Classroom Measure of Engagement, Independence, and Social Relationships*- ClaMEISR, desenvolvido por McWilliam (2014) e adaptado para o português por Barros e Della Barba (2019). O instrumento tem como objetivo avaliar o perfil funcional de crianças de 3 a 5 anos no contexto escolar, analisando aspectos relacionados ao engajamento, à independência e às relações sociais. O questionário contempla diferentes momentos da rotina escolar, permitindo identificar as habilidades e necessidades da criança e auxiliando na adequação das práticas e rotinas educacionais e é composto por treze seções que caracterizam as atividades realizadas pela criança durante sua permanência no contexto escolar. Ressalta-se que, para este estudo, serão avaliados apenas os resultados relacionados ao domínio de Relação Social do questionário.

De acordo com o autor da avaliação, McWilliam (2014), se a quantidade de itens sobre o domínio da Relação Social fosse inferior a 3, não seria possível calcular o engajamento da criança naquela seção. Portanto, de acordo com essa restrição foram incluídas as seções: 1) Chegada; 2) Música; 4) Fora (Paque); 6) Roda; 7) Refeições/Lanches; 8) Pequeno grupo liderado pelo professor; 9) Escovando os dentes; 10) História; 12) Brincar Livre. Foram excluídas as seções: 3) Banheiro; 5) Lavando as mãos; 11) Soneca; 13) Saída.

Nesse questionário, cada item avaliado apresenta 3 possibilidades de respostas que devem ser respondidas pelo professor, são elas: 1- ainda não, 2- às vezes e 3- frequentemente (McWilliam, 2014).

Os questionários foram aplicados presencialmente durante visitas aos locais de coleta de dados. Previamente, foram definidos horários com a direção da associação e das escolas, considerando a disponibilidade dos professores. Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes responderam aos instrumentos da pesquisa.

Os dados foram analisados de acordo com os critérios pré-estabelecidos e tabulados em Excel, um programa de geração de planilhas eletrônicas.

Para a análise dos dados a somatória das pontuações desse instrumento foi realizada da seguinte maneira: Foram somadas as pontuações 3 recebidas pela criança no domínio da Relação Social e realizada o cálculo de proporcionalidade com o número de itens de comportamentos esperados para sua idade em cada rotina, que resultou em porcentagens.

A partir da análise de dados, foi determinado, levando em consideração as classificações atribuídas por Barros (2019) e Mantovani (2024), as seguintes classificações: porcentagens de 0-59% foram classificadas como “Sem Relação Social”, de 60-99,9% foram classificadas como “Relação Social Não Sofisticada” e apenas a porcentagem 100% foi classificada como “Relação Social Sofisticada”.

### **3. RESULTADOS**

A maior parte das crianças apresentaram a pior classificação (Sem Relação Social) para todas as rotinas analisadas. As três que mais tiveram alterações foram: Chegada, Música e Roda.

Em primeiro lugar, a seção da Chegada classificou 70,58% das crianças como Sem Relação Social, o que significa que 36 das 51 crianças têm dificuldade para responder ao cumprimento de um adulto, falar com adultos utilizando frases de uma, duas palavras ou frases completas e falar sobre o passado e o futuro.

Em seguida, as seções Música e Roda apareceram com 66,6% das crianças classificadas como Sem Relação Social, logo, 34 das 51 crianças não apresentaram relação social nas ações esperadas para sua idade

Na seção referente à Música, os resultados indicam que a porcentagem de crianças descritas apresentou ausência de relação social, o que significa que as crianças apresentam dificuldades para fazer sons vocais, imitar movimentos, escolher sons ou músicas e cantar músicas.

Por fim, a respeito da seção Roda, ao analisar os comportamentos listados pelo instrumento nesta seção, demonstra que essa porcentagem de crianças não obtiveram relação social, o que aponta para desafios em seguir instruções, permanecer sentado durante tempo adequado; cantar, vocalizar ou se comunicar de alguma forma enquanto está cantando música; interagir com adultos e com pares; responder perguntas; discutir coisas do passado.

### **4. DISCUSSÃO**

Os principais desafios enfrentados pelas crianças com TEA, de acordo com os resultados da avaliação, estão nas habilidades relacionadas à comunicação e socialização que, segundo o autor do instrumento (McWilliam, 2014), são as duas esferas que compõem a Relação Social.

Com foco na análise da comunicação das crianças com TEA no contexto escolar, a pesquisa de Crespo, Silva e Camargo (2019) teve como objetivo entrevistar professoras que tinham estudantes com TEA na Educação Infantil, a fim de entender como funcionava a comunicação de cada um deles, e posteriormente disponibilizar uma cartilha com base na demanda apresentada. Foram entrevistadas 19 professoras, das quais 14 relataram dificuldades relacionadas à comunicação de estudantes com TEA, evidenciando que esse componente da relação social é uma importante barreira para a inclusão na escola. A principal queixa das professoras estava relacionada aos desafios dos estudantes iniciarem e manterem conversas. Assim, os relatos das professoras reforçam a relevância do estudo e a necessidade de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades comunicativas desses alunos.

Ainda nesse sentido, o estudo de Guimarães e colaboradores (2025) objetivou avaliar o nível de participação social de crianças com TEA e identificar as possíveis barreiras e facilitadores acerca da participação social no ambiente da casa, da comunidade e da escola. A pesquisa foi respondida por 40 pais/cuidadores e, quando estes foram questionados sobre as características do TEA, os resultados indicaram que 82,5% relataram dificuldades na comunicação e na interação social. O estudo apontou que apesar de o ambiente escolar apresentou a maior pontuação em relação aos recursos disponíveis (rotinas, atividades em grupo e brinquedos), o que pode ajudar a criança com TEA a participar mais das atividades em comparação a outros ambientes, a maior participação ocorreu no ambiente doméstico, enquanto a escola e a comunidade ainda apresentam barreiras que dificultam a participação social dessas crianças. Os achados reforçam a importância de políticas públicas e ações inclusivas voltadas a contribuir para uma maior participação dessas crianças no ambiente escolar.

A pesquisa de Lima e colaboradores (2026) também identificou dificuldades relacionadas à socialização de crianças com TEA no contexto da sala de aula regular. Entre essas dificuldades para a socialização apontadas pelas profissionais que fizeram parte da pesquisa, as principais estavam relacionadas às mudanças na rotina, alterações sensoriais (sons, cheiros, texturas), que dificultam a participação das crianças com TEA em atividades que envolvem sons e aglomerações, e questões de ordem familiar que dificultam o acesso a recursos de apoio, no caso de situações de negligência e/ou vulnerabilidade econômica. Durante as visitas de campo, foi observado que a insuficiência de cuidadoras é um fator que contribui significativamente para a socialização das crianças com TEA, que ficam restritas à sala de aula sob supervisão individual,

sendo excluídas de atividades coletivas como refeições e rodas de conversas. Os resultados deste estudo demonstram que a socialização da criança com TEA encontra-se profundamente atravessada por fatores como a qualidade do diálogo entre escola e família, a formação e o suporte oferecidos aos profissionais da educação, bem como pelo modo como o diagnóstico é compreendido e utilizado no cotidiano escolar.

Os resultados deste estudo vão ao encontro dos achados de Lima *et al.* (2026), Crespo, Silva e Camargo (2019) e Guimarães *et al.* (2025), ao evidenciarem que as maiores dificuldades das crianças ocorreram em habilidades relacionadas à comunicação, interação social e participação em atividades coletivas. As altas porcentagens de crianças classificadas como "Sem Relação Social" nas rotinas de Chegada, Música e Roda indicam desafios para responder a cumprimentos, comunicar-se com adultos e pares, participar de conversas, seguir instruções e envolver-se em atividades grupais. Esses resultados dialogam com Lima *et al.* (2026), que identificaram que mudanças na rotina, alterações sensoriais e limitações nas oportunidades de participação em atividades coletivas podem dificultar a socialização de crianças com TEA no ambiente escolar. Tal relação é particularmente evidente nas rotinas de Música e Roda, que envolvem estímulos sonoros, interação com grupos e participação compartilhada, bem como na rotina de Chegada, que demanda adaptação à dinâmica escolar e estabelecimento de interações sociais.

Além disso, os achados deste estudo corroboram com os relatos de professoras apresentados por Crespo, Silva e Camargo (2019), que apontaram a dificuldade dos estudantes com TEA em iniciar e manter conversas como uma importante barreira à inclusão escolar. Os resultados de Guimarães *et al.* (2025) também dialogam com os resultados deste estudo ao reconhecerem que o ambiente escolar ainda representa barreiras à participação dessas crianças. Em conjunto, esses estudos reforçam que a socialização da criança com TEA é influenciada tanto por suas dificuldades comunicativas e interacionais quanto pelas condições e oportunidades de participação oferecidas pelo contexto escolar.

O livro “Ações e reflexões em educação especial e inclusiva”, organizado por Edmar Reis Thiengo (2021), traz um capítulo chamado: “A criança autista na educação infantil: contribuições para a sua socialização” que aponta que as dificuldades de socialização são uma característica frequentemente observada em crianças com TEA, que podem demonstrar maior interesse por objetos do que por interações sociais. Nesse contexto, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental ao proporcionar experiências de convivência e oportunidades de interação desde os

primeiros anos de vida. O capítulo destaca que estratégias pedagógicas como o brincar e métodos estruturados de ensino favorecem o desenvolvimento social, aumentam a participação nas atividades e estimulam a comunicação com colegas e professores. Além disso, quando os educadores compreendem as necessidades individuais da criança e estabelecem vínculos de confiança, contribuem para avanços não apenas na socialização, mas também no desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e emocional. Dessa forma, a inclusão na Educação Infantil mostra-se essencial para ampliar as oportunidades de interação e promover o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Dentro da Educação Infantil o brincar ocupa um papel central, mostrando-se como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, para a socialização e participação das crianças no contexto escolar (Folha *et al.*, 2023). Com base no referencial de Ferland (2006), observou-se que as crianças com TEA apresentaram comportamentos lúdicos mais próximos da segunda etapa do desenvolvimento do comportamento lúdico. Nessa fase, a brincadeira é caracterizada principalmente pela exploração de objetos e do ambiente, por meio da manipulação, experimentação e descoberta das propriedades e possibilidades de uso dos materiais. Já as crianças com desenvolvimento típico demonstraram comportamentos compatíveis com a terceira etapa, na qual o brincar se torna mais elaborado, envolvendo maior iniciativa, interação com outras pessoas, uso da imaginação e brincadeiras simbólicas, nas quais a criança atribui significados e funções aos objetos e representa situações do cotidiano. Essa diferença impacta diretamente na participação das crianças com TEA nas rotinas da Educação Infantil, uma vez que o brincar constitui um dos principais contextos de aprendizagem e convivência nessa etapa. Logo, o estudo aponta que essas crianças tendem a apresentar menor iniciativa social, menor participação em brincadeiras compartilhadas e dificuldades na interação com os pares, aspectos que podem limitar suas oportunidades de comunicação, socialização e construção de vínculos.

A importância do envolvimento dos adultos em conversas positivas, a convivência entre crianças de diferentes idades e o uso de estratégias de apoio que reforcem os comportamentos sociais desejados é evidenciada, de modo que possa contribuir para incluir a criança como participante ativa no seu próprio processo de socialização, para promover o desenvolvimento da relação social (Almeida, *et al.*, 2011). Colaborando com essa perspectiva, o estudo de Campos e Wizzel (2025) proporcionou aos educadores uma experiência de aprendizagem acessível e envolvente, favorecendo a implementação de estratégias pedagógicas que promovem a

comunicação social de estudantes com TEA e incentivam sua participação ativa no ambiente escolar. Esse recurso traz informações sobre o diagnóstico, suas características e demandas, e aborda condutas que a escola deve assumir ao receber um aluno com TEA.

Os achados deste estudo vão ao encontro das considerações apresentadas por Thiengo (2021) e Folha et al. (2023), que destacam que crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades nas interações sociais e menor participação em brincadeiras e atividades compartilhadas, o que pode restringir oportunidades de comunicação e construção de vínculos. Ao mesmo tempo, os resultados reforçam a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para o desenvolvimento social, uma vez que atividades como rodas de conversa, momentos musicais e brincadeiras constituem importantes contextos de aprendizagem e convivência. Nesse sentido, as evidências encontradas fortalecem a necessidade de estratégias pedagógicas intencionais, da mediação dos educadores e da promoção de experiências de interação significativas, a fim de favorecer a participação ativa das crianças com TEA e o desenvolvimento de suas habilidades sociais (Almeida *et al.*, 2011; Nunes; Azevedo; Smitch, 2013; Chiote, 2019; Santos, 2024; Campos; Wizzel, 2025).

## **5. CONCLUSÃO**

Os resultados deste estudo evidenciaram que a maioria das crianças com TEA com idades entre 3 e 5 anos, apresentaram dificuldades significativas no domínio das Relações Sociais durante as rotinas da Educação Infantil, especialmente nos momentos de Chegada, Música e Roda. Tais achados reforçam as características sociocomunicativas descritas na literatura e apontam que atividades que exigem maior interação verbal, participação coletiva, atenção compartilhada e reciprocidade social tendem a representar maiores desafios para essas crianças.

Em primeiro lugar, é perceptível que o tema da comunicação e da socialização das crianças com TEA na educação é bastante discutido e estudado, o que concorda com os resultados encontrados neste estudo, que evidenciam que essas habilidades estão comprometidas, o que implica na participação escolar e no processo de aprendizagem dessas crianças.

A análise dos dados, associada à literatura revisada, demonstra que a Educação Infantil é um contexto privilegiado para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e socialização, desde que sejam garantidas práticas pedagógicas intencionais, ambientes acessíveis e oportunidades significativas de interação entre pares e adultos. Nesse sentido, a organização da rotina escolar, a formação continuada dos professores, a disponibilidade de recursos de apoio e a

articulação entre escola e família mostram-se fatores fundamentais para favorecer a participação social das crianças com TEA.

Por fim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem os fatores que favorecem o desenvolvimento das Relações Sociais de crianças com TEA na Educação Infantil, bem como a eficácia de estratégias de intervenção voltadas para esse contexto. Espera-se que os achados deste estudo possam contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas inclusivas, promovendo uma participação cada vez mais efetiva dessas crianças no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Isabel Chaves de et al. Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projecto de formação e investigação. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 83–98, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.41>.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2026.
- CAMPOS, Denize Mancine Coelho de. **Inclusão de estudante com transtorno do espectro autista na perspectiva da comunicação social**: uma proposta para ação pedagógica. Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel. 2025. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.
- CRESPO, Renata Oliveira; SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Comunicação de alunos com TEA: estratégias baseadas nas dificuldades de professoras. **Revista GepesVida**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 104–111, 2019. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/373/202>. Acesso em: 22 jun. 2026.
- FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil**: caracterização da rotina escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- FOLHA, Débora Campos et al. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0096>.
- GUIMARÃES, Bruna Mascarenhas et al. Participação social e as barreiras atreladas em crianças com TEA em um município paraibano. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 33, p. 1–22, 2025.
- LIMA, A. S. F. de S. et al. Inclusão escolar e socialização de crianças no transtorno do espectro autista: um estudo de caso na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. e15/01–

24, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X92762>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/92762>. Acesso em: 22 jun. 2026.

MOREIRA, Dalria Lima de Souza; THIENGO, Edmar Reis. A criança autista na Educação Infantil: contribuições para sua socialização. In: THIENGO, Edmar Reis (org.). **Ações e reflexões em educação especial e inclusiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 58–78. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.946>.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima. A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma revisão de estudos. **Educação & Linguagem**, [S. l.], ano 11, n. esp. 1, p. 196–207, dez. 2024. Disponível em: [https://cienciaesociedade.com/wp/wp-content/uploads/2024/12/17\\_REdLi.2024.Esp\\_1.pdf](https://cienciaesociedade.com/wp/wp-content/uploads/2024/12/17_REdLi.2024.Esp_1.pdf). Acesso em: 22 jun. 2026.