Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

A formação continuada na educação infantil: acolhimento como práxis na identificação precoce de transtornos de aprendizagem

Elizabete Pereira de Almeida Costa[1] (UFGD)
https://orcid.org/0009-0007-8751-0669
elizabete.costa@ufgd.edu.br

Vanderléa Rodrigues Bazão (UFGD)
https://orcid.org/0000-0002-0793-977X
vanderleabazao@ufgd.edu.br

Resumo: Esta investigação examina a relevância da formação continuada e permanente dos professores da Educação Infantil para a detecção de sinais precoces de transtornos do desenvolvimento e aprendizagem em crianças na primeira infância (zero a seis anos). Para tanto, a abordagem integra o conhecimento técnico-científico com uma postura de acolhimento, sendo esta fundamental para a efetividade das práticas inclusivas. A metodologia combina revisão bibliográfica crítica, análise documental e observação participante, alicerçada em doze anos de atuação profissional em contextos educacionais inclusivos. Os resultados demonstram que a formação docente eficaz transcende a capacitação técnica, exigindo o desenvolvimento de competências socioemocionais para uma mediação sensível junto a crianças e famílias. Desse modo, educadores qualificados tornam-se observadores privilegiados na identificação de sinais precoces de transtornos como TEA, TDAH e dislexia dentre outros. Conclui-se que a detecção precoce e humanizada fortalece as redes de apoio, impactando positivamente o desenvolvimento infantil e a qualidade da educação inclusiva. A intersecção entre neurociência, empatia e políticas públicas mostra-se fundamental para a transformação das práticas educativas na primeira infância.

Palavras-chave: Formação de Professores. Transtornos de Aprendizagem. Educação Infantil. Inclusão Educacional. Detecção Precoce.

Abstract: This study examines the contribution of continuous professional development for Early Childhood Education teachers to the early detection of learning disorders in children aged zero to six years. The approach integrates technical-scientific knowledge with a

welcoming stance, fundamental for effective inclusive practices. The methodology combines critical bibliographic review, documentary analysis and participant observation, based on twelve years of professional experience in inclusive educational contexts. The results demonstrate that effective teacher training transcends technical training, requiring the development of socio-emotional skills for sensitive mediation with children and families. Qualified educators become privileged observers in identifying early signs of disorders such as ASD, ADHD and dyslexia. It is concluded that humanized early detection strengthens support networks, positively impacting child development and the quality of inclusive education. The intersection between neuroscience, empathy and public policies proves fundamental for the transformation of educational practices in early childhood.

Keywords: Teacher Training. Learning Disorders. Early Childhood Education. Educational Inclusion. Early Detection.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se nas interações pedagógicas cotidianas, encontrando na Educação Infantil espaço privilegiado e desafiador para sua efetivação. Nesta fase do desenvolvimento humano, que abrange a faixa etária de zero a seis anos, constroem-se os alicerces fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida, tornando a detecção precoce de transtornos de aprendizagem uma necessidade imperativa para garantir oportunidades equitativas de desenvolvimento (BRASIL, 2018). De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2022),o desenvolvimento dos primeiros seis anos são uma jornada vertiginosa de descobertas. Do colo aos primeiros passos e palavras no primeiro ano, a criança conquista o mundo físico. Entre 2 e 3 anos, sua personalidade floresce na ânsia de "fazer sozinho", enquanto a linguagem explode. Dos 4 aos 6 anos, a brincadeira simbólica, os amigos e as incessantes perguntas revelam uma mente curiosa que já estrutura seu próprio pensamento, preparando-se para o grande passo da escola.

Esta investigação emerge de reflexões construídas na prática educacional, mediante a constatação recorrente da distância existente entre o discurso da inclusão e a realidade vivenciada pelos professores da Educação Infantil. Desta forma esse movimento de constatação se reverbera no reconhecimento que a formação continuada e permanente é um agir que possibilita intervir no ato de ensinar e acolher tornando o como possibilidades de concretizar um ensino inclusivo. Para Paulo Freire (1996, p. 20), “a formação docente é um processo contínuo e intrínseco à vida, que vai além da escolarização formal. Na educação infantil, esse pensamento se materializa quando o professor adota uma postura reflexiva e acolhedora, em constante aprendizado sobre si mesmo e sobre o mundo”. Ao cultivar uma

escuta sensível e um olhar atento às particularidades de cada criança, ele transforma a formação num ato permanente de cuidado pedagógico. Isso o qualifica a reconhecer, de forma ética e precoce, possíveis sinais de dificuldades de aprendizagem.

Nesse processo, o acolhimento não é apenas uma técnica, mas um compromisso humano, em que observar, compreender e agir formam um ciclo contínuo de ensino, sempre voltado para a inclusão e o desenvolvimento integral da criança. Para que esse cuidado se traduza em práticas eficazes, é essencial que o professor compreenda que os Transtornos Específicos de Aprendizagem são condições neurobiológicas duradouras. Elas se manifestam como desafios inesperados em habilidades básicas como leitura, escrita ou cálculo, persistem mesmo com apoio adequado e não são causadas por fatores como deficiência intelectual ou falta de estímulo. Entender isso com precisão e sensibilidade é o primeiro passo para que o professor vá além do diagnóstico. A partir dessa visão, ele pode construir estratégias pedagógicas que, de fato, atendam às necessidades singulares de cada criança, colocando suas potencialidades no centro do processo de aprendizagem.

A trajetória profissional da autora[1] que fundamenta este estudo, engloba experiências como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestora escolar e coordenadora pedagógica na Educação Infantil, proporcionou uma compreensão abrangente e multifacetada dos desafios e necessidades inerentes à educação inclusiva. A percepção de que numerosos educadores manifestam insegurança e despreparo para enfrentar a diversidade de demandas presentes em suas salas de aula encontra respaldo na literatura especializada (CAVALCANTI; SILVA, 2023; BITENCOURT et al., 2024).

A suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ou transtornos específicos de aprendizagem frequentemente gera angústia tanto nas famílias quanto nos próprios educadores, que carecem de ferramentas teóricas e práticas para intervenções qualificadas (NOGUEIRA; MENEZES, 2021; COSTA et al., 2020).

1 Graduada em História pela FEVALE-UEMG 2005; Graduada em Educação Especial pela UNIMES-SP 2018; Graduada em Pedagogia pela UNIMES -SP 2020; Pós-graduada em Educação Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais- FAVENORTE-MG 2015; Pós graduada em Psicopedagogia e Educação Especial-UCAM 2018. Pós graduada em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência-UFJF 2020. Experiência como Gestora Educacional, professora de AEE e Pedagoga Escolar.

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

Neste contexto, a presente pesquisa orienta-se pela seguinte questão norteadora: Como a formação continuada e permanente de professores da Educação Infantil pode secundar para a detecção precoce de transtornos de aprendizagem em crianças de zero a seis anos, e quais são os principais desafios e perspectivas envolvidos nesse processo para a melhoria do ensino- aprendizagem em contextos inclusivos? Para redarguir a esta indagação, estabeleceu- se como objetivo geral analisar como a formação continuada, ao articular conhecimento técnico com ênfase em neurociência e transtornos de aprendizagem – com uma postura de acolhimento e empatia, pode qualificar a prática do professor da Educação Infantil na detecção precoce de transtornos de aprendizagem e na promoção de uma educação genuinamente inclusiva.

A abordagem metodológica escolhida foi ancorado no referencial teorico crítico, com perspectiva qualitativa, fundamentada na observação participante e análise documental. A observação participante, conforme destacam Bitencourt et al. (2024) em estudos sobre formação docente, configura-se como procedimento essencial para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade.

Nesta investigação, a observação participante ancora-se na trajetória profissional da autora[1] como docente de AEE, gestora escolar e coordenadora pedagógica, possibilitando a imersão prolongada no cotidiano de instituições de Educação Infantil; Registro sistemático de interações professor-criança-família em situações de detecção de necessidades educacionais especiais; Análise processual do desenvolvimento infantil mediante acompanhamento longitudinal; Compreensão contextualizada das práticas de detecção precoce em ambientes educativos naturais (BITENCOURT et al., 2024, p. 15).

A análise documental organizou-se em três categorias principais: documentos legais e normativos, produções acadêmicas e documentos institucionais. A análise dos dados seguiu a triangulação metodológica entre observação participante, a própria análise documental e a análise crítica discursiva aplicada aos documentos legais e normativos.

A estrutura do trabalho organiza-se em quatro seções principais, além desta introdução. A segunda seção examina a formação docente para além da dimensão técnica, abordando lacunas na formação inicial, contribuições da neurociência e o acolhimento como alicerce da prática inclusiva. A terceira seção focaliza o papel do educador na detecção precoce, analisando a observação sensível, a identificação de sinais e os desafios na detecção.

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

A quarta seção investiga o processo da detecção ao encaminhamento, contemplando o diálogo com famílias, a articulação multidisciplinar e as políticas públicas de inclusão. Por fim, as ponderações finais resumem as reflexões desenvolvidas e direcionam perspectivas futuras.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA ALÉM DA TÉCNICA: INTEGRANDO SABERES

A preparação adequada do professor configura-se como um elemento crucial para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. Evidências consistentes demonstram que o hiato entre a intenção inclusiva e a capacidade de efetivação decorre menos da falta de dedicação docente e mais da fragilidade formativa. Essa fragilidade se inicia na graduação e é perpetuada pela ausência de uma formação continuada profundamente humanizada (BITENCOURT et al., 2024).

Nesse contexto, as principais referências sobre formação docente continuada, neurociências e práticas inclusivas na educação infantil, utilizadas no referencial bibliográfico nesta seção, estão descritas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Referencial Bibliográfico

Ano	Autor(es)	Título	Natureza	Tema Principal
2024	BITENCOURT et al.	Formação continuada na educação infantil sob as narrativas dos professores	Artigo científico	Formação continuada de professores
2025	MICHELS et al.	Formação de professores em educação especial no Brasil: análise de tendências	Artigo científico	Formação em educação especial
2025	OLIVEIRA, DUDA e BERSCH	Formação continuada para inclusão: construindo saberes colaborativos	Artigo científico	Formação para inclusão
2014	FONSECA	Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica	Artigo científico	Neurociência e aprendizagem
2010	GUERRA	O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades	Artigo científico	Neurociência e educação
2025	MARQUES	Neurociência e educação: interfaces necessárias para o século XXI	Artigo científico	Neurociência e educação
2023	NEPOMUCENO e PAVANATI	A relação entre neurociência e educação infantil: o uso de tecnologias na infância e suas contribuições na prática pedagógica	Artigo científico	Neurociência na Educação Infantil
2023	CAVALCANTI e SILVA	Alterações cognitivas e sua identificação precoce: o papel do educador infantil	Artigo científico	Identificação precoce de transtornos

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

Ano	Autor(es)	Título	Natureza	Tema Principal
2023	SILVA	Educação Infantil como espaço privilegiado para identificação precoce de transtornos de aprendizagem	Artigo científico	Identificação precoce na EI
2025	CASTRO e SANTANA	Educação inclusiva na primeira infância: desafios e possibilidades	Artigo científico	Inclusão na primeira infância
2020	COSTA et al.	Autismo e suporte familiar: Relações afetivas estabelecidas entre crianças com autismo	Artigo científico	Autismo e família
2021	NOGUEIRA e MENEZES	O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil: Das Dificuldades às Principais Conquistas	Artigo científico	TDAH na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, como referencial teórico para essa pesquisa se destacam na formação docente os trabalhos (BITENCOURT et al., 2024), (MICHELS et al., 2025) e (OLIVEIRA, DUDA e BERSCH, 2025). Nos conceitos sobre neurociência foram usados os artigos de (FONSECA, 2014), (GUERRA, 2010), (MARQUES, 2025) e (NEPOMUCENO e PAVANATI, 2023). Para discutir a educação Infantil na identificação precoce dos transtornos de aprendizagens foram utilizados os trabalhos de (CAVALCANTI e SILVA, 2023), (SILVA, 2023), (CASTRO e SANTANA, 2025), (COSTA et al., 2020) e (NOGUEIRA e MENEZES, 2021).

2.1 LACUNAS FORMATIVAS E URGÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A base para a atuação docente inicia-se nos cursos de licenciatura, onde, paradoxalmente, se instala a primeira lacuna significativa. Pesquisas recentes indicam que a formação em educação especial permanece frágil e frequentemente desarticulada das etapas da educação básica, preparando o professor como "mero operacionalizador de ações" em detrimento de um intelectual reflexivo (MICHELS et al., 2025).

Essa fragilidade formativa reflete-se diretamente na prática educativa: professores chegam à Educação Infantil com um genuíno desejo de acertar, porém portando um repertório teórico insuficiente para compreender as especificidades dos transtornos de aprendizagem. Assim, tendem a tratá-los como desvios a corrigir, em vez de diferenças a compreender (SOUZA; PEREIRA, 2025).

Neste cenário desafiador, a formação continuada configura-se não como um complemento facultativo, mas como uma necessidade urgente e reparadora. Contudo, ela não pode reduzir-se a eventos pontuais de "atualização". Conforme defendem Oliveira, Duda

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

e Bersch (2025), a formação continuada deve constituir um espaço genuíno de diálogo, reflexão crítica e (re)construção constante das práxis docentes.

Para o professor da Educação Infantil, essa formação precisa representar um ambiente seguro para admitir dificuldades: "Não sei como lidar com esta criança, mas estou disposto a aprender." Desta vulnerabilidade profissional emerge a verdadeira transformação prática, permitindo a emergência do "adulto brincante" que se reconecta com a essência lúdica da infância e se torna um parceiro sensível no processo de aprendizagem.

Soares e Gutemberg (2023) destacam que, raramente, dentro das instituições de ensino brasileiras, encontram-se professores adequadamente capacitados para orientar educandos com transtornos como o TDAH. Isso evidencia a necessidade premente de promover a inclusão desses alunos e a formação de docentes qualificados para auxiliar no diagnóstico, tratamento e adaptação do ambiente educacional às necessidades específicas dessas crianças.

Essa realidade se mostra ainda mais crítica na Educação Infantil, pois os professores assumem grande responsabilidade por participarem do início da vida escolar dos pequenos – um período crucial para o diagnóstico precoce de transtornos que podem impactar toda a trajetória educacional.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A neurociência é o estudo do cérebro como a base biológica de tudo o que somos. Ela investiga como essa rede de células cria a mente, as emoções, as memórias e a nossa singular experiência de ser humano. Apresenta-se como ferramenta poderosa para preencher lacunas de conhecimento técnico essenciais à prática docente. Compreensões fundamentadas sobre o desenvolvimento cerebral permitem ao professor entender os substratos neurobiológicos subjacentes às dificuldades de aprendizagem (CAVALCANTI; SILVA, 2023).

A apropriação de conceitos como neuroplasticidade, funcionamento da memória, importância das funções executivas e a conexão indissociável entre emoção e cognição desmistifica comportamentos frequentemente observados em sala de aula. Quando o professor compreende que a dificuldade de uma criança com TDAH em permanecer sentada não constitui "desobediência", mas uma manifestação de funcionamento neurológico atípico, sua abordagem pedagógica transita naturalmente da punição para a adaptação (NOGUEIRA;

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

MENEZES, 2021).

Similarmente, ao aprender que o cérebro de uma criança com dislexia processa a linguagem de maneira diferenciada, o educador cessa a insistência em métodos ineficazes e busca alternativas pedagógicas adequadas. A neurociência, portanto, não oferece receitas prontas, mas fornece um novo referencial interpretativo para observar os alunos, substituindo progressivamente o julgamento precipitado pela compreensão fundamentada (FONSECA, 2014).

Esta fundamentação científica possibilita escolhas pedagógicas mais conscientes e eficazes, preparando educadores para a incerteza e a complexidade do século XXI, conforme aponta Marques (2025). A neurociência confere segurança prática, permitindo intervenções devidamente alinhadas ao desenvolvimento cerebral infantil. Schoen et al. (2022, p. 547) reforçam a importância da avaliação cognitiva ao lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, “pois o insucesso em aprender, embora multideterminado, pode estar vinculado a dificuldades no desenvolvimento ou uso de habilidades cognitivas, identificadas no modo como a criança busca, armazena, processa e utiliza informações”.

Assim, o conhecimento especializado é fundamental para que o professor da Educação Infantil possa diferenciar com propriedade entre comportamentos transitórios e padrões persistentes que indicam possíveis transtornos.

Nepomuceno e Pavanati (2023) destacam que a Neurociência contribuiu significativamente na educação,com impacto direto no contexto educacional brasileiro. Os autores explicam que a mente humana desenvolve a aprendizagem por estímulos externos, de modo que o professor necessite conhecer o como e o porque a criança aprende, afim de que as propostas pedagógicas possam ser adequadas e direcionadas as suas especificidades.

2.3 NEUROEDUCAÇÃO: INTERSECÇÃO ENTRE CIÊNCIA E PRÁTICA

A Neuroeducação emerge como campo interdisciplinar promissor que integra conhecimentos da psicologia, educação e neurociência, oferecendo fundamentação científica robusta para práticas pedagógicas mais eficazes. Nepomuceno e Pavanati (2023) explicam que esta abordagem não constitui uma nova área do conhecimento, mas uma fusão

interdisciplinar que resulta no conceito de que "aprender é modificar comportamentos".

Esta perspectiva inovadora resgata a visão integral da educação, contrapondo-se ao modelo fragmentado que predominou por longo tempo na história educacional. Conforme destacam os autores, a Neuroeducação nos mostra que o professor precisa entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, para incorporar esse conhecimento de forma fundamentada em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Guerra (2010, p. 6) destaca três importantes funções no processo de neuroplasticidade que formam a aprendizagem: “emoção, atenção e memória ocorre quando nos emocionam”. Sobre a função da emoção, o autor explica que , os “neurônios das áreas cerebrais que regulam as emoções relacionadas ao medo, ansiedade, raiva, prazer, têm sinapses com neurônios de áreas importantes para formação de memórias. Poderíamos dizer que o desencadeamento de emoções favorece o estabelecimento de memórias”. (GUERRA, 2010, p. 8). Esta compreensão neurocientífica fundamenta de maneira sólida a importância das vivências permeadas por afeto e experiências que emocionam e encantam as crianças na Educação Infantil. Tais experiências contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas para a formação integral, estabelecendo sinais que, onde às múltiplas inteligências,influenciarão em todas as etapas da vida. A formação continuada em Neuroeducação capacita progressivamente o professor a identificar e compreender com precisão os sinais de desenvolvimento atípico, permitindo intervenções precoces e adequadas.

2.4 ACOLHIMENTO COMO ALICERCE DA PRÁTICA INCLUSIVA

O conhecimento técnico-científico, contudo, mostra-se insuficiente quando considerado isoladamente. Pode criar um especialista em transtornos, mas não necessariamente um educador genuinamente inclusivo. A informação sobre o funcionamento cerebral de uma criança com TEA não garante automaticamente a capacidade de acolhê-la de forma adequada em um momento de crise sensorial (COSTA et al., 2020).

É neste âmbito crucial que a empatia e o acolhimento revelam-se alicerces indispensáveis da prática inclusiva efetiva. A formação continuada precisa constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento sistemático de habilidades socioemocionais do educador. Acolher transcende significativamente o ato de receber a criança;

implica reconhecer e validar sentimentos infantis e familiares, compreendendo que por trás da negação parental podem residir medo, culpa ou desinformação.

A abordagem empática transforma qualitativamente a comunicação de *"notícia ruim"* em um convite genuíno para a parceria. A afirmação *"Notei que seu filho tem algumas dificuldades e gostaria de pensar junto com você em como podemos ajudá-lo"* demonstra um poder transformador significativamente superior à declaração *"Acho que seu filho tem problema e precisa de laudo"*.

De modo que, uma postura acolhedora reflete-se diretamente na sala de aula, criando um ambiente psicologicamente seguro de forma,que o erro seja compreendido como integrante no processo de aprendizagem. O professor empático entende profundamente que a inclusão não concerne a tratar todos igualmente, mas a oferecer a cada um as ferramentas necessárias para oportunidades equitativas, promovendo a justiça social desde a Educação Infantil (CASTRO; SANTANA, 2025).

Em síntese, a neurociência fornece o mapa do território da aprendizagem, enquanto a empatia ensina a caminhar junto com a criança, respeitando seu ritmo único e celebrando sua jornada particular.

3. PAPEL DO EDUCADOR NA DETECÇÃO PRECOCE: O OLHAR SENSÍVEL

Se a formação continuada constitui o alicerce sustentador do educador, a sala de aula da Educação Infantil representa o palco privilegiado onde seu papel mais crucial se desenrola: ser o primeiro observador sensível do desenvolvimento infantil. Esta função não configura uma atividade passiva de mero registro, mas uma prática ativa e intencional de observação participante qualificada.

Nenhum laudo, avaliação externa ou especialista detém o privilégio único que os professores da Educação Infantil possuem: a convivência diária intensa. Estes profissionais testemunham diretamente os momentos de frustração com brinquedos de encaixe, a alegria genuína das descobertas no parque, a dificuldade de interação entre pares e a resistência em participar de rodas de história (CAVALCANTI; SILVA, 2023). São nestes instantes, aparentemente banais, que o desenvolvimento infantil se manifesta em sua forma mais pura e complexa. A experiência acumulada demonstra consistentemente que o professor que faz diferença significativa é aquele que transcende a simples execução do planejamento

curricular, permitindo-se sentar e observar criticamente.

Uma postura investigativa apurada, aliada ao conhecimento especializado sobre desenvolvimento infantil, transforma qualitativamente a observação em uma avaliação qualitativa contínua. Como destaca Silva (2023), a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a identificação precoce — um espaço essencial e ponto de partida insubstituível.

Girianelli et al. (2023, p. 2) reforçam a importância do diagnóstico precoce, especialmente para transtornos como o TEA, destacando que os sinais de alerta podem ser vistos desde os primeiros meses. Segundo os autores, “o diagnóstico precoce favorece e potencializa” consideravelmente as possibilidades de intervenção em fases iniciais no desenvolvimento infantil”, possibilitando a aquisição de repertório cognitivo, sociocognitivo e comportamental.

Neste sentido, os professores da Educação Infantil, por sua convivência diária intensa com as crianças, tornam-se agentes fundamentais no processo de identificação inicial.

A Lei nº 12.764/2012, que normatiza a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e o Decreto nº 8.368/2014, reforçam a relevância da identificação precoce e do acesso a diagnóstico e intervenção precoces. O artigo 2º da lei estabelece como diretriz "a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes" (BRASIL, 2012, p. 1).

3.1 IDENTIFICAÇÃO DE SINAIS PRECOCES: ALÉM DO ÓBVIO

Embora o diagnóstico formal geralmente ocorra durante o Ensino Fundamental, sinais precursores significativos são visíveis anteriormente na Educação Infantil. Por exemplo, as crianças que posteriormente recebem o diagnóstico de dislexia frequentemente apresentam, na Educação Infantil, dificuldade notável com rimas e aliterações, desinteresse persistente por livros e histórias, e dificuldade incomum em aprender o próprio nome ou letras (CAVALCANTI; SILVA, 2023).

Assim como, a discalculia manifesta-se por meio de ansiedade desproporcional diante de jogos de contagem, incapacidade de relacionar números a quantidades correspondentes, e dificuldade persistente em noções básicas de sequência e ordem. A disgrafia exterioriza-se

não apenas em um traçado inadequado, mas em aversão física à escrita, com preensão instrumental atípica e fadiga precoce durante atividades gráficas.

A Lei nº 14.254/2021, que versa sobre o acompanhar integral para estudantes com dislexia ou TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, representa um marco significativo no reconhecimento legal da necessidade de identificação e intervenção precoce. O artigo 2º da lei estabelece que "o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem" (BRASIL, 2021, p. 1).

3.2 TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

A formação continuada adequada, embasada nos preceitos da neurociência, capacita progressivamente os educadores a nomear e compreender com profundidade as observações, diferenciando comportamentos transitórios de padrões persistentes. Com base na literatura especializada atualizada, identificam-se manifestações comuns que devem acender sinais de atenção cuidadosa no educador. Sabe-se que os Transtornos Específicos de Aprendizagem, embora o diagnóstico formal geralmente ocorra durante o Ensino Fundamental, sinais precursores significativos são visíveis anteriormente na Educação Infantil.

A discalculia manifesta-se por meio de ansiedade desproporcional diante de jogos de contagem, incapacidade de relacionar números a quantidades correspondentes, e dificuldade persistente em noções básicas de sequência e ordem. A disgrafia exterioriza-se não apenas em um traçado inadequado, mas em aversão física à atividade de desenhar ou escrever, preensão incorreta do lápis e desorganização espacial no papel,pois a identificação precoce destes sinais permite a implementação de estratégias pedagógicas preventivas, como jogos fonológicos e atividades psicomotoras.

Já o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o desafio profissional reside em diferenciar com acuidade a agitação típica da infância de um padrão genuíno de desatenção e impulsividade que efetivamente prejudica a aprendizagem e a socialização. A observação criteriosa deve focalizar a constância: a criança com TDAH não é agitada apenas no parque; apresenta dificuldade em manter o foco mesmo durante atividades de seu interesse genuíno (NOGUEIRA; MENEZES, 2021).

A impulsividade característica não se restringe a características de uma criança

simplesmente ansiosa; manifesta-se de maneira evidente através de respostas precipitadas, interrupções constantes e dificuldade marcante em esperar a vez de maneira que se destaca qualitativamente do grupo.

Na Educação Infantil, o TDAH manifesta-se por um comportamento que persistente na desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade, o qual pode prejudicar o desenvolvimento. Crianças que tem predomínio de desatenção e podem parecer "sonhadoras", ter dificuldade em seguir instruções e mudar frequentemente de uma atividade para outra sem completar nenhuma.

A hiperatividade-impulsividade revela-se em inquietação constante, dificuldade em permanecer sentado, falar excessivamente e interromper os outros (NOGUEIRA; MENEZES, 2021). O educador atento observa se estes comportamentos ocorrem em múltiplos contextos e se são desproporcionais à idade da criança, documentando-os para subsidiar uma avaliação futura.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta sinais variados e complexos, desde contato visual fugidio e preferência por brincar solitariamente até interesses intensos e restritos, organização repetitiva de brinquedos, atrasos na fala ou linguagem ecolálica, dificuldades em entender metáforas ou brincadeiras de faz-de-conta, e sensibilidade exacerbada a estímulos sensoriais (COSTA et al., 2020).

Os sinais de TEA na primeira infância podem ser sutis e variados. Incluem dificuldades na comunicação e interação social, como pouco contato visual, ausência de sorriso social, dificuldade em compartilhar interesses e brincar imaginário. Os padrões de comportamentos repetitivos e restritivos podem manifestar-se como movimentos estereotipados (flapping, balançar o corpo), interesses intensos e específicos, e hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (COSTA et al., 2020).

O professor desempenha um papel crucial ao observar a qualidade da interação social da criança, sua capacidade de imitação e o desenvolvimento da linguagem, registrando qualquer desvio significativo do esperado para a idade.

3.3 DESAFIOS NA DETECÇÃO: EQUILÍBRIO ENTRE OBSERVAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A detecção precoce, embora fundamental, não está isenta de desafios e dilemas éticos. O principal risco reside na patologização da infância e na rotulação precoce, que pode

estigmatizar a criança e gerar ansiedade excessiva nas famílias. É imperativo que o educador compreenda que seu papel não é diagnosticar, mas observar, documentar e compartilhar suas percepções com a equipe pedagógica e a família de forma acolhedora e responsável.

A linha que separa um comportamento típico da infância de um sinal de alerta é tênue. A variabilidade individual no desenvolvimento infantil é imensa, e o que para uma criança é uma fase transitória, para outra pode ser um indicador de necessidade de apoio. Por isso, a observação deve ser contínua, contextualizada e, acima de tudo, livre de prejulgamentos. O objetivo não é encontrar "problemas", mas garantir que cada criança receba o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento (SILVA, 2023).

A escola, como um todo, deve estar organizada para superar as barreiras mais relevantes para a participação de todo o alunado (AGELL; SALA; TORRENT, 2009). O maior desafio profissional para o educador reside na delicada linha tênue entre a observação cuidadosa e a rotulação precipitada. Cada criança possui legitimamente um ritmo próprio de desenvolvimento. Um atraso na fala pode constituir apenas um atraso simples na fala; a agitação pode refletir um ambiente familiar conturbado.

A formação continuada adequada, aliada à prática da empatia, mostra-se vital neste processo delicado. O conhecimento especializado impede a patologização do normal, enquanto a empatia impede a ignorância do sofrimento subjacente a um "mau comportamento". O processo de detecção não configura um checklist simples, mas um dossiê qualificado de observações qualitativas registradas longitudinalmente em diferentes contextos, permitindo iniciar de forma ponderada uma conversa fundamental com a família não com um pré-diagnóstico, mas com uma preocupação genuína e um convite à colaboração.

Girianelli et al. (2023) destacam que, no Brasil, o diagnóstico precoce de autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento ainda representa apenas cerca de 30% dos diagnósticos realizados, evidenciando a carência de melhorar as praticas diagnósticas.

Os autores identificaram que o diagnóstico precoce foi maior para crianças encaminhadas pela atenção básica e por demanda espontânea, bem como para aquelas que residiam na mesma comunidade do diagnóstico, o que ressalta a relevância do acesso aos serviços de saúde e da articulação entre saúde e educação de forma eficiente.

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

4. DA DETECÇÃO AO ENCAMINHAMENTO: CONSTRUINDO REDES DE APOIO EFETIVAS

A observação atenta e o registro cuidadoso constituem atos pedagógicos fundamentais, porém inicialmente silenciosos. Chega, contudo, o momento profissional crucial de transformar a preocupação em diálogo qualificado e a suspeita em busca conjunta por respostas. Este representa uma etapa mais desafiador e decisivo de todo o processo inclusivo.

O processo que se inicia com a observação sensível do professor não se encerra em si mesmo. Ele é o ponto de partida para a construção de uma rede de apoio entre família, escola e profissionais de outras áreas, como assistência social e saúde. A efetividade da educação inclusiva depende da articulação e colaboração entre esses diferentes atores. É fundamental que a escola se organize para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço de apoio crucial para o processo de escolarização (SILUK, 2012).

4.1 DIÁLOGO COM FAMÍLIAS: ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO

A comunicação com a família é, talvez, o passo mais delicado e crucial de todo o processo. A abordagem deve ser pautada pela empatia, pelo respeito e pela construção de uma relação de confiança. O professor não deve apresentar um "diagnóstico", mas compartilhar suas observações e preocupações, convidando a família a observar a criança em casa e a refletir junto com a escola sobre as melhores estratégias de apoio. É fundamental que a família se sinta parceira e não julgada.

A escuta ativa é uma ferramenta poderosa: ouvir as percepções, angústias e esperanças da família cria um vínculo que facilita a aceitação e a busca por ajuda especializada, quando necessária. O objetivo é construir um plano de ação conjunto, onde escola e família trabalham em sintonia pelo bem-estar da criança (COSTA et al., 2020).

Nenhum pai ou mãe prepara-se psicologicamente para ouvir que o desenvolvimento de seu filho pode não seguir o curso esperado. A notícia, por mais cuidadosamente comunicada, pode despertar sentimentos intensos de medo, negação, culpa ou raiva. A experiência profissional acumulada demonstra consistentemente que a forma como a primeira conversa é conduzida pode definir o rumo de toda a jornada de apoio à criança.

Uma vez que a família está ciente e engajada, a escola assume o papel de articuladora

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

da rede de apoio. Isso envolve o encaminhamento para serviços de saúde (pediatras, neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos) e de assistência social, quando for o caso.

O relatório pedagógico, elaborado pelo professor com o apoio da equipe pedagógica, é um documento fundamental nesse processo. Ele deve ser descritivo, detalhado e baseado em evidências, fornecendo aos profissionais de outras áreas um panorama rico e contextualizado do desenvolvimento da criança no ambiente escolar. A escola também deve buscar a colaboração com os profissionais que atendem a criança fora do ambiente escolar, trocando informações e alinhando estratégias. Essa comunicação entre a escola e a clínica é essencial para garantir a coerência das intervenções e potencializar os resultados (CASTRO; SANTANA, 2025).

A formação que integra de forma harmoniosa neurociência e empatia prepara o educador para este momento delicado. O conhecimento técnico confere segurança profissional para apresentar com clareza as observações, utilizando registros como padrão de comportamentos que chamaram a atenção, não como uma lista simples de "problemas". A empatia ensina a valorizar a escuta, acolhendo o silêncio familiar, validando preocupações legítimas e posicionando-se como parceiro genuíno, não como juiz.

A experiência profissional da autora[1] na coordenação pedagógica da Educação Infantil permitiu observar que professores com formação continuada adequada conseguem transformar um momento potencialmente conflituoso em um início promissor de parceria produtiva. Estes educadores compreendem profundamente que a família não é inimiga a convencer, mas aliada essencial no processo de apoio efetivo à criança.

Schoen et al. (2022, p. 545) relatam a necessidade de, ao avaliar crianças com suspeita de transtornos, realizar entrevistas dirigidas com os pais e professores, além da aplicação criteriosa de instrumentos que medem o desenvolvimento em várias áreas. Esta abordagem multidimensional permite obter informações relevantes “acerca do desenvolvimento nos domínios conceitual (linguagem e cognição), social (habilidades sociais e problemas de comportamento) e prático (desenvolvimento motor e atividades de vida diária)”, fornecendo uma visão mais completa da criança e facilitando um diálogo produtivo com a família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990, p. 19) estabelece no artigo 53, parágrafo único, que "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (BRASIL, 1990). Este dispositivo legal fundamenta a necessidade de diálogo transparente e respeitoso com as famílias no processo de identificação e encaminhamento de crianças com suspeita de transtornos de aprendizagem. Todo esse processo está amparado por um arcabouço legal e por políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) são marcos legais que asseguram o " acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção".

É papel da gestão escolar e dos educadores conhecer e se apropriar dessa legislação, para garantir que os direitos das crianças e de suas famílias sejam respeitados. Isso inclui o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a recursos de acessibilidade e a profissionais de apoio á educação , quando necessário. A luta pela efetivação dessas políticas é também uma dimensão fundamental da prática docente em uma perspectiva inclusiva.

4.2 ARTICULAÇÃO MULTIDISCIPLINAR E ENSINO COLABORATIVO

A detecção precoce de necessidades educacionais especiais constitui, inegavelmente, a etapa inicial de um processo educativo complexo e multifacetado. Para que essa identificação se traduza em ações pedagógicas eficazes, é fundamental que o educador seja preparado, por meio de uma formação continuada consistente, para atuar de forma articulada com uma rede de apoio multidisciplinar.

Nesse contexto, o professor não assume o papel de outros profissionais especializados como neurologistas, fonoaudiólogos ou psicólogos, mas posiciona-se como um agente estratégico e um elo fundamental nessa cadeia de cuidados, fornecendo observações contextuais valiosas e implementando, em seu ambiente de atuação, as estratégias delineadas em conjunto (CABRAL; SILVA, 2017).

Paralelamente à articulação com especialistas externos, o ensino colaborativo consolida-se como estratégia poderosa de apoio à inclusão escolar no próprio espaço educacional. Esta abordagem supera a lógica fragmentada do atendimento educacional, propondo uma parceria dinâmica e qualificada entre os professores.

A formação continuada e permanente, portanto, deve capacitar ambos os profissionais

para a construção de uma prática pedagógica coesa, na qual o planejamento, a instrução e a avaliação são realizados conjuntamente, visando atender à diversidade da turma sem promover a segregação dos alunos . (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Ao considerar o ensino colaborativo como pilar dessa dinâmica, seu impacto vai além da inclusão geral e atua diretamente no refinamento da detecção precoce. A interação diária e planejada entre o professor regente e o especialista permite uma observação cruzada e contínua dos alunos, transformando a sala de aula comum em um ambiente rico de análise. Essa prática colaborativa, portanto, aguça a percepção sobre nuances no desenvolvimento e possíveis barreiras à aprendizagem que poderiam passar despercebidas em uma atuação isolada, encaminhando com maior precisão e agilidade as demandas para a rede de apoio multidisciplinar.

Nesse cenário, as políticas públicas de formação são determinantes, mas carecem de uma crítica quanto à sua efetividade. A Diretriz nº 4/2024, ao enfatizar a formação docente, é um avanço, porém sua implementação concreta na formação continuada ainda é um desafio, frequentemente limitada a eventos pontuais sem a sistematicidade necessária para consolidar a prática colaborativa. Da mesma forma, documentos como a Diretriz Operacional Nacional para Qualidade e Equidade na Educação Infantil, mesmo atualizados, precisam ser articulados com ações que garantam tempo institucional para o planejamento conjunto e a supervisão pedagógica, assegurando que a normativa se torne realidade nas escolas e efetivamente sustente a identificação e o apoio precoces.

A implementação do ensino colaborativo, no entanto, não está isenta de desafios. Estudos apontam obstáculos como a formação insuficiente dos professores, a indefinição de papéis e a cultura escolar tradicionalmente fragmentada, na qual o professor especialista é frequentemente visto como o único responsável pelo aluno com deficiência (CABRAL; SILVA, 2017).

Para transpor essas barreiras, é crucial que a formação promova uma reflexão profunda sobre os estágios da colaboração – que podem variar de uma comunicação inicial superficial até uma parceria genuína, com alto grau de interdependência e confiança (VILARONGA; MENDES, 2014).

Evidências práticas demonstram que escolas que institucionalizam o planejamento conjunto e a corresponsabilidade entre professores regentes e especializados alcançam

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

resultados significativamente superiores no desenvolvimento acadêmico e socioemocional de todos os alunos. Dessa forma, a formação continuada deve transcender a transmissão de técnicas isoladas e fomentar, desde a Educação Infantil, uma cultura de colaboração autêntica.

Trata-se de uma mudança de paradigma que rompe com o isolamento profissional historicamente constituído, construindo uma comunidade escolar que aprende e se desenvolve de forma coletiva e solidária (VILARONGA; MENDES, 2017). Por fim, é imperioso reconhecer que o ensino colaborativo não substitui outros serviços, como o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, mas integra uma rede diversificada de apoios que se complementam.

Nessa perspectiva, o trabalho em parceria na sala de aula comum potencializa o acesso ao currículo, promove a socialização e concretiza o direito à educação, reafirmando o princípio de que a inclusão é uma construção coletiva e corresponsável (VILARONGA; MENDES, 2014; FERNÁNDEZ et al., 2018).

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

A detecção precoce e a intervenção adequada em casos de transtornos de aprendizagem transcendem o âmbito exclusivamente educacional, demandando articulação intersetorial eficiente entre educação, saúde e assistência social. A formação continuada adequada deve preparar o professor da Educação Infantil para compreender e navegar com segurança nesta complexa rede de políticas e serviços. A Constituição Federal de 1988 trata no artigo 205 que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família", devendo visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). O artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, p. 29) no Capítulo V à Educação Especial, define a "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, art. 58). O artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades" (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um documento importante na definição de educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, complementar ou suplementar à formação dos estudantes. O documento estabelece como objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p. 14).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) amplia os direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo no artigo 27 que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015). A demanda de um trabalho colaborativo e individualizado é reforçada por marcos legais e normativos recentes.

O Decreto nº 12.686/2025, sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece o Estudo de Caso (Art. 11) “ como metodologia inicial para a identificação de estudantes público-alvo da educação especial ”. Este estudo deve ser seguido pela elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Art. 12).

O PAEE um documento de caráter obrigatório e individual, com natureza pedagógica”. Ele orienta que o trabalho a ser realizado tanto na sala de aula comum quanto na sala do AEE, exigindo a participação da família e do estudante (Art. 7º e §3º do Art. 11).

A convergência desses documentos legais e normativos demonstra a consolidação de uma perspectiva importante. O apoio ao estudante com transtorno de aprendizagem deve ser individualizado, colaborativo e formalmente documentado. Essa realidade exige do professor da Educação Infantil a competência não apenas de observar e identificar, mas de participar ativamente na construção e implementação desses planos pedagógicos.

A experiência profissional da autora[1] na gestão escolar evidenciou que o conhecimento aprofundado destes marcos legais empodera o professor, fornecendo argumentos sólidos para reivindicar recursos, apoios e formações necessários à efetivação genuína da inclusão na Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

O Brasil dispõe de leis e normativas que fundamentam o direito à educação inclusiva

desde a primeira infância. A formação continuada adequada deve familiarizar o professor com estes marcos, capacitando-o para mobilizá-los na garantia de direitos das crianças com transtornos de aprendizagem.

Recentemente, a promulgação do Decreto nº 12.686/2025 reforça esse arcabouço legal ao instituir : “a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, sendo sua finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação”(Art. 1º). Este novo marco legal consolida a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil (Art. 3º, IV). Ele também estabelece que “o estudante com Transtorno do Espectro Autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política” (Art. 1º, § 2º). Um ponto crucial introduzido pelo Decreto é a garantia de que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não será condicionada “ à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde” (Art. 11, § 7º). Essa determinação legal possui importancia para prática diária do professor da Educação Infantil. Ela retira a barreira burocrática do laudo médico para o início das intervenções pedagógicas, reforçando o papel da escola na identificação inicial e no suporte imediato.

No entanto, a escola tem o dever de oferecer o suporte adequado, por meio de adaptações razoáveis (Art. 11 da Resolução SEE nº 4.256/2020) e da elaboração de planos individualizados (PAI/PDI), garantindo o pleno acesso ao currículo e a continuidade dos estudos (Art. 12 da Resolução SEE nº 4.256/2020).

O estudo desenvolvido neste trabalho destaca que a formação continuada de professores da Educação Infantil para a detecção precoce de transtornos de aprendizagem constitui um elemento transformador da prática inclusiva, desde que transcenda a mera transmissão de conhecimentos técnicos e incorpore a dimensão humana do acolhimento.

Desafios significativos persistem no cenário atual: formação inicial ainda frágil, escassez de recursos adequados, resistência familiar compreensível e uma cultura escolar ainda pouco inclusiva. Contudo, experiências bem-sucedidas demonstram que uma formação continuada bem estruturada pode superar estes obstáculos, especialmente quando integra de forma equilibrada conhecimentos neurocientíficos com o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais.

Revista: EaD& Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2000.0 – n° 00, Vol. 00
ISSN 2318-4051

Perspectivas futuras promissoras apontam para a necessidade de uma formação continuada que utilize tecnologias digitais de forma crítica para ampliar o acesso, mas preserve os espaços presenciais essenciais de troca de experiências significativas. Comunidades de prática genuínas, mentoria entre pares efetiva e pesquisa-ação colaborativa emergem como estratégias promissoras para uma formação que efetivamente transforme a prática docente.

A concepção da formação continuada como um Terceiro Espaço, conforme proposto por Zeichner (2010), oferece um caminho promissor para superar a dicotomia tradicional entre teoria e prática, integrando saberes acadêmicos e saberes construídos no cotidiano escolar. Modelos inovadores como a Residência Docente e a pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentados nas contribuições teóricas de Meirieu (2002, 2005), podem potencializar significativamente o desenvolvimento profissional dos educadores da primeira infância.

Girianelli et al. (2023) destacam a necessidade de maiores estudos sobre variáveis ambientais e também contextuais para ampliar a compreensão de fatores que influenciam o diagnóstico precoce de transtornos do neurodesenvolvimento. Os autores enfatizam a importância crucial de diminuir o impacto de intervenções perdidas, e como consequência melhorar a qualidade de vida dos sujeitos.

Por fim, destaca-se que a detecção precoce humanizada não visa rotular crianças, mas garantir-lhes o direito fundamental ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Quando o professor da Educação Infantil recebe formação adequada para este papel crucial, torna-se um agente transformador não apenas da trajetória individual de seus alunos, mas do próprio sistema educacional, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5ª Edição, Revisão de Texto. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BITENCOURT, J. F.; VENTORIM, S.; OLIVEIRA, D. D. F. **Formação continuada na educação infantil sob as narrativas dos professores.** RPD, Uberaba-MG, v. 24, n. 49, p. 01-29, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 15 agosto. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 agosto. 2025.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. **Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 61-72, 2017.

CASTRO, M. G. B.; SANTANA, J. P. **Educação inclusiva na primeira infância:** desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, n. 2, p. 217-232, 2025.

CAVALCANTI, A. B.; SILVA, M. R. **Alterações cognitivas e sua identificação precoce:** o papel do educador infantil. Revista Educação Especial, v. 36, p. 1-18, 2023.

COSTA, L. M. B. et al. **Autismo e suporte familiar:** Relações afetivas estabelecidas entre crianças com autismo. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 05, n. 09, p. 25-44, 2020.

FERNÁNDEZ, M. S. G. et al. **O ensino colaborativo e a inclusão. In**: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018. Anais... [S. l.: s. n.], 2018. p. 2648-2655.

FONSECA, V. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem:** uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

GIRIANELLI, V. R.; TOMAZELLI, J.; SILVA, C. M. F. P.; FERNANDES, C. S. **Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento.** Brasil, 2013–2019. Revista de Saúde Pública, v. 57, n. 21, p. 1-12, 2023.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação:** da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2010.

MARQUES, P. N. **Neurociência e educação:** interfaces necessárias para o século XXI. Revista Brasileira de Neuroeducação, v. 4, n. 1, p. 45-62, 2025.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de recomeçar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MICHELS, M. H. et al. **Formação de professores em educação especial no Brasil:** análise de tendências. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, n. 1, p. 31-46, 2025.

NEPOMUCENO, H. C. R.; PAVANATI, I. **A relação entre neurociência e educação infantil:** o uso de tecnologias na infância e suas contribuições na prática pedagógica. Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares, Joinville, v. 4, n. 7, p. 36-71, jan./jun. 2023.

NOGUEIRA, C. N.; MENEZES, A. M. C. **O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil:** Das Dificuldades às Principais Conquistas. Id on Line Revista de Psicologia, v. 15, n. 58, p. 648-659, 2021.

OLIVEIRA, M. R.; DUDA, J. S.; BERSCH, R. **Formação continuada para inclusão**: construindo saberes colaborativos. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2025.

SCHOEN, T. H.; HANAZUMI, A.; ABREU, H. G.; MARTELETO, M. R. F. **Diagnóstico precoce de deficiência intelectual**: estudo de caso. In: SCHOEN, T. H. (Org.). Desenvolvimento da Criança e do Adolescente: Evidências Científicas e Considerações Teóricas-Práticas. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. p. 545-558.

SILVA, T. P. **Educação Infantil como espaço privilegiado para identificação precoce de transtornos de aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 5, n. 2, p. 78-92, 2023.

SOARES, L. M. R.; GUTEMBERG, J. S. **A educação inclusiva de crianças com TDAH na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar, v. 2, n. 7, p. 1-15, 2023.

SOUZA, C. M.; PEREIRA, A. M. **Formação inicial de professores para educação inclusiva:** análise de currículos de pedagogia. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2025.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar:** da teoria à prática docente. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.