

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

RAIANE THAIS DE SOUZA BATISTA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, AVANÇOS E
PERSPECTIVAS**

PONTA GROSSA

2025

RAIANE THAIS DE SOUZA BATISTA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, AVANÇOS E
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada como avaliação parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede
Nacional (PROFEI) pela Universidade Estadual
de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Adalgisa
Bedim Godoy

PONTA GROSSA

2025

Batista, Raiane Thais de Souza
B333 Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: práticas pedagógicas, avanços e perspectivas / Raiane Thais de Souza Batista. Ponta Grossa, 2025.
108 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Adalgisa Bedim Godoy.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Práticas pedagógicas. 4. Estratégias educacionais. I. Godoy, Miriam Adalgisa Bedim. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

RAIANE THAIS DE SOUZA BATISTA

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas pedagógicas, avanços e perspectivas

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY**
Data: 03/12/2025 10:25:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Profª. Drª. Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **ANDREIA BULATY**
Data: 03/12/2025 14:56:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Andreia Bulaty
Universidade Estadual do Paraná

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON**
Data: 03/12/2025 14:35:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Ponta Grossa, 03 de dezembro de 2025

Dedico-te ó Deus “porque os teus olhos me viram em substância ainda informe, e no teu livro foram escritos todos os meus dias, cada um deles escrito e determinado, quando nem um deles havia ainda” (Salmos 139:16).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o alicerce e a essência de toda a minha vida. A Ele entrego cada conquista e cada aprendizado desta caminhada. Nos momentos de cansaço, foi em Sua presença que encontrei descanso; em momentos de dúvida, foi em Sua palavra que busquei respostas; e em momentos de alegria, foi a Ele que ergui minha gratidão.

Ao meu esposo, Eleandro Ferreira da Rosa, meu maior companheiro, que dividiu comigo não apenas os dias de estudo e pesquisa, mas também as inquietações, renúncias e alegrias que surgiram ao longo do caminho. Sua paciência foi bálsamo, seu apoio foi impulso, e seu amor, combustível para que eu seguisse adiante. Obrigada por acreditar em mim quando eu mesma duvidava, por enxugar minhas lágrimas e, sobretudo, por caminhar ao meu lado, lembrando-me de que esta vitória também é sua.

Aos meus pais, Placidin Batista Filho e Édena de Souza Batista, que são raízes e asas; raízes que me firmaram no solo da vida, transmitindo valores de honestidade, humildade e perseverança, e asas que me ensinaram a voar, encorajando-me a ir além e a buscar horizontes que pareciam distantes. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada oração foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À minha irmã, Kelly Renata Batista, que sempre esteve ao meu lado. Sua torcida constante e seus gestos de apoio foram verdadeiros abraços em meu coração.

Aos meus sobrinhos, Victor Emanuel Batista Leal e Luís Felipe Batista Leal, que com sua alegria, espontaneidade e ternura tornam meus dias mais leves.

À minha orientadora, professora Doutora Miriam Adalgisa Bedim Godoy, que, com paciência, sabedoria e rigor acadêmico guiou-me nesta pesquisa. Mais do que orientadora, foi inspiração, mostrando-me que o conhecimento não nasce apenas do esforço intelectual, mas também da sensibilidade e da humanidade. Cada sugestão, cada correção e cada palavra de incentivo foram sementes que floresceram neste trabalho.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, tornaram este sonho possível: amigos, professores, crianças, famílias que inspiraram minha pesquisa, e aos companheiros de jornada do mestrado, em especial a Isleide Pitanga Vasconcellos Freire, cuja parceria, apoio, desabafos e incentivos foram fundamentais ao longo desta trajetória, assim como ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, cuja oportunidade tornou esta realização possível.

Cada criança carrega em si mundos inteiros; educar é aprender a ver esses mundos com paciência, cuidado e esperança. (Epígrafe da autora).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas, os desafios e as perspectivas dos professores que atuam na educação infantil com crianças com diagnóstico de autismo no município de Telêmaco Borba - PR. A escolha do tema justifica-se pelo aumento da discussão sobre inclusão escolar no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), bem como diante da crescente demanda de matrículas de crianças com diagnóstico de autismo na educação infantil. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Quais práticas pedagógicas são adotadas pelos(as) professores(as) que atuam na educação infantil com crianças diagnosticadas com autismo no município de Telêmaco Borba – PR? O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, sobre mediação social e importância do contexto no desenvolvimento infantil, e em autores da educação inclusiva, como Mantoan (2003) e Glat; Pletsch (2012). A análise de conteúdo de Bardin (2016) orientou a organização e interpretação das categorias emergentes. Trata-se de uma investigação qualitativa, exploratória e descritiva, com coleta de dados realizada por questionário estruturado de 15 questões, respondido por 42 docentes dos 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), no segundo semestre de 2024. Os resultados indicaram avanços na compreensão do ensino inclusivo, mas também lacunas relacionadas à formação continuada, à disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados e ao suporte interdisciplinar, mostrando que, apesar da dedicação dos educadores, ainda existem barreiras à efetivação plena de práticas inclusivas. Como produto desta pesquisa, foram desenvolvidos dois recursos pedagógicos, destinados a apoiar a prática docente e favorecer aprendizagens significativas, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: TEA. Crianças pequenas. Recursos pedagógicos. Estratégias educacionais.

ABSTRACT

This study aimed to understand the pedagogical practices, challenges, and perspectives of early childhood teachers working with young children diagnosed with autism in the municipality of Telêmaco Borba, Paraná. The choice of this topic is justified by the increased discussion on school inclusion in Brazil, especially after the enactment of Laws No. 12,764/2012 (Brazil, 2012) and No. 13,146/2015 (Brazil, 2015), as well as the growing demand for enrollment of children diagnosed with autism in early childhood education. The research was guided by the following question: What pedagogical practices are adopted by early childhood teachers working with young children diagnosed with autism in the municipality of Telêmaco Borba, Paraná? The theoretical framework is based on the contributions of Vygotsky, on social mediation and the importance of context in child development, and on authors of inclusive education, such as Mantoan (2003) and Glat; Pletsch (2012). Bardin's (2016) content analysis guided the organization and interpretation of the emerging categories. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study, with data collection conducted through a structured 15-question questionnaire completed by 42 teachers from the 16 Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) in the second half of 2024. The results indicated advances in the understanding of inclusive education, but also gaps related to continuing education, the availability of adapted pedagogical resources, and interdisciplinary support. Despite educators' dedication, barriers to the full implementation of inclusive practices remain. As a result of this research, two pedagogical resources were developed to support teaching practice and promote meaningful learning, contributing to the construction of a more inclusive and welcoming school environment.

Keywords: ASD. Young Children. Pedagogical Resources. Educational Strategies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Resultados e discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas.....	20
QUADRO 2	Legislação e suas contribuições para a Educação Inclusiva.....	26
QUADRO 3	Sugestão de modelo de formulário para aplicação do PEI	46
QUADRO 4	Bloco I – Perfil dos Docentes participantes da pesquisa.....	59
QUADRO 5	Bloco II - Perfil da formação e capacitação docente para atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	66
QUADRO 6	Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com TEA na educação infantil.....	75
QUADRO 7	Principais desafios na educação inclusiva de crianças com TEA.....	83
QUADRO 8	Bloco III – Diagnóstico das práticas, conhecimentos e demandas formativas dos educadores na Educação Inclusiva.....	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do município de Telêmaco Borba-PR.....	50
FIGURA 2	Áreas do desenvolvimento infantil.....	68
FIGURA 3	Tríade do Coensino.....	70
FIGURA 4	Eixo das práticas pedagógicas.....	74
FIGURA 5	Eixo da Inclusão na Educação.....	81
FIGURA 6	Capa do livro didático infantil “Descobrindo as Cores com Sofia”	89
FIGURA 7	Caderno de Estratégias Pedagógicas.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Tempo de experiência dos docentes (anos).....	54
GRÁFICO 2	Distribuição da idade dos professores.....	55
GRÁFICO 3	Formação inicial dos profissionais da educação infantil.....	56
GRÁFICO 4	Experiência dos educadores com crianças com diagnóstico de TEA.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AC	Atenção Compartilhada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMAE	Centro Municipal de Apoio Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DGD	Distúrbio Global de Desenvolvimento
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBCT	Instituto Brasileiro De Informação em Ciências e Tecnologias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Políticas Nacional de Educação Especial
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno de Desenvolvimento Global
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONCEPÇÃO HISTÓRICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	17
2.1	CARACTERÍSTICAS DO TEA.....	18
2.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	19
2.3	IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	23
3	DESENVOLVIMENTO INFANTIL E TEA.....	29
3.1	ATENÇÃO COMPARTILHADA E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	32
3.2	ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INTEGRADA.....	36
3.3	ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	40
3.4	PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UM INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	43
4	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA.....	49
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
4.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS.....	51
5	DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA AO RECURSO EDUCACIONAL PARA O TEA.....	54
5.1	ANÁLISE DO BLOCO I: PERFIL DEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES.....	54
5.2	ANÁLISE DO BLOCO II: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	60
5.3	ANÁLISE DO BLOCO III: NARRATIVAS E REFLEXÕES: O QUE DIZEM OS EDUCADORES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	67
5.3.1	Percepção das Educadoras sobre Atenção Compartilhada.....	67
5.3.2	Concepções sobre as Áreas de Desenvolvimento Infantil: Falhas e Oportunidades de Formação.....	68
5.3.3	Interpretação das Respostas sobre o Ensino Colaborativo.....	69
5.4.4	A Inclusão na Educação: Desafios e a Busca por uma Participação Real.....	71
5.3.5	Práticas Pedagógicas e Estratégias Inclusivas Utilizadas pelos Professores.....	73

5.3.6	Comunicação e Linguagem.....	76
5.3.7	Planejamento Pedagógico.....	76
5.3.8	Apoio Socioemocional.....	78
5.3.9	Parcerias Interdisciplinares.....	80
5.4	Desafios: A Realidade da Inclusão.....	81
6	RECURSO EDUCACIONAL PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES COM	
	TEA.....	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	103
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP.....	106

1 INTRODUÇÃO

Professora da rede municipal de Telêmaco Borba - PR, atuante em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem crianças de seis meses a três anos de idade. Com formação acadêmica em Pedagogia e Letras/Português. Ao longo de minha trajetória profissional, observei diretamente os desafios enfrentados pelos educadores na elaboração e implementação de práticas pedagógicas adaptadas que promovam o desenvolvimento integral infantil.

Esses desafios tornaram-se ainda mais evidentes à medida que aumentava o número de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em turmas do ensino comum, amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Inicialmente, havia apenas um estudante com diagnóstico de TEA na instituição; posteriormente, um em cada sala e, atualmente, há situações em que duas, três ou até quatro crianças com diagnóstico de TEA convivem na mesma turma.

Esse contexto despertou o interesse em compreender, de forma mais aprofundada, as características do TEA e, sobretudo, como adaptar as atividades e metodologias pedagógicas originalmente planejadas para crianças sem o transtorno. Tais inquietações motivaram o desenvolvimento da presente pesquisa, cuja problemática é: Quais práticas pedagógicas são adotadas pelos professores(as) que atuam na Educação Infantil com crianças diagnosticadas com autismo no município de Telêmaco Borba - PR? A pesquisa tem por objetivo geral compreender as práticas pedagógicas, os desafios e as perspectivas dos professores(as) que atuam na Educação Infantil com crianças com diagnóstico de autismo no referido município.

Para responder ao objetivo central, a pesquisa propôs-se a:

- (1) descrever as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano por esses(as) profissionais;
- (2) analisar possíveis lacunas na formação inicial e continuada dos(as) docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, com diagnóstico de TEA, bem como os impactos dessas lacunas no processo de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com coleta de dados por meio de questionários aplicados a professores(as) da rede municipal de ensino.

Para compreender o contexto em que esta investigação se insere, torna-se fundamental a análise do papel e da finalidade da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos,

intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade. É oferecida em centros municipais de educação infantil (CMEIs) para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos em jornada integral ou parcial. Considerada a primeira transição da família para a escola, a Educação Infantil é um momento de extrema importância para as experiências das crianças, especialmente nesse primeiro nível em comparação com as etapas subsequentes (Sigolo, 2014).

Essa perspectiva integradora está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a educação infantil no país, destacando a necessidade de promover interação, brincadeira e exploração do mundo ao redor, respeitando particularidades e individualidades (Brasil, 2017). Além disso, a formação acadêmica dos profissionais é outro atributo de extrema importância para garantir a progressão do desenvolvimento infantil, ou seja, profissionais preparados para atuar nesta modalidade de ensino, qualificados para promover o despertar das potencialidades (Gomes *et al.*, 2019).

Neste cenário, que exige práticas pedagógicas pautadas na diversidade, a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) é um desafio recorrente para os profissionais da educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o acesso e a garantia de matrícula de crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação no ensino comum.

As intervenções na educação infantil desempenham um papel vital no estabelecimento das bases para a aprendizagem futura das crianças, marcando o início de sua trajetória no sistema educacional (Mendes, 2010). Ao ingressarem no ambiente escolar, as crianças começam a formar o seu próprio círculo social fora da unidade familiar, o que potencializa a riqueza de conhecimentos. O desenvolvimento de capacidades e habilidades passa a ser instigado de forma contínua (Gomes, 2010). Neste contexto, é necessário que os profissionais da educação, que trabalham diretamente com crianças, saibam que tipo de experiências podem proporcionar a elas e quais práticas pedagógicas necessitam adotar, com ênfase na consideração das diferenças e no respeito mútuo (Drago; Dias, 2015).

Desta forma, o trabalho foi estruturado em um percurso que integra teoria, metodologia, análise e proposição pedagógica. Inicialmente, apresenta-se uma discussão acerca do autismo e dos fundamentos que embasam a educação inclusiva, contextualizando suas características, práticas e o percurso histórico de sua implementação no Brasil. Em seguida, são abordadas as relações entre o desenvolvimento infantil e o TEA, com ênfase em conceitos como atenção compartilhada, ensino colaborativo e plano educacional individualizado,

compreendidos como pilares para a inclusão escolar.

Na sequência, o estudo apresenta o percurso metodológico, detalhando o contexto da pesquisa, as participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. Posteriormente, contempla-se a análise dos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados às professoras da Educação Infantil, evidenciando percepções, práticas e desafios relacionados à inclusão de crianças com TEA.

Por fim, são apresentadas as propostas pedagógicas desenvolvidas, materializadas no livro “Descobrimos as Cores com Sofia” e no “Caderno de Estratégias Pedagógicas”, elaborados a partir da compreensão das nuances inerentes à construção de materiais adaptativos, seguidos das considerações finais, que sintetizam as principais contribuições e perspectivas deste estudo para o campo da educação inclusiva.

2 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Ao longo dos anos, o TEA emergiu como uma das temáticas mais discutidas e estudadas pela Psiquiatria e Psicologia. De acordo com a historiografia, o termo "autismo" foi mencionado pela primeira vez para designar uma condição caracterizada por indivíduos “apegados ao seu mundo interno”, conforme evidenciado por Bleuler, em 1912, um renomado médico suíço. Por muitos anos, esse transtorno foi associado a uma condição rara e grave, frequentemente vinculada à esquizofrenia. No entanto, estudos como os de Wolff (2004) revelaram inconsistências e incongruências nessa associação (Lacerda; Liberalesso, 2020).

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger relatou em seu artigo sobre “A psicopatia autista na infância”, a predominância no sexo masculino, destacando dificuldades na socialização e interação, como a dificuldade em estabelecer amizades, o foco intenso e a presença de movimentos descoordenados. Contudo, à época, seu trabalho não recebeu a devida atenção, sendo apenas em 1980 que passou a ser reconhecido como pioneiro no segmento (Klin, 2006).

Ao compreender os fundamentos e o condicionamento do autismo a partir de uma perspectiva psicanalítica, com explicações formuladas dentro de uma concepção médica idealizada, o *status* sintomatológico do autismo foi ressignificado após três longas décadas.

No decorrer da década de 1980, o termo “autista infantil” foi mencionado pela primeira vez na criação da categoria de “Transtorno de Desenvolvimento Global” (TGD), como uma subcategoria. Posteriormente, em 1987, foi categorizado como Distúrbio Global de Desenvolvimento (DGD) grave na primeira infância (Lacerda; Liberalesso, 2020).

Mudanças significativas ocorreram em 2013, com a publicação do DSM-5 pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014). Este manual agrupou os termos “Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD)”, “autismo infantil” e “Síndrome de Asperger” sob a denominação global “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, o qual foi organizado em três níveis que refletem a diversidade de perfis comportamentais e funcionais, abrangendo a interação social, os padrões de comportamento repetitivo e aspectos de comunicação. Essa modificação reconheceu a diversidade de sintomas e proporcionou uma abordagem mais abrangente e flexível para o diagnóstico, tratamento e suporte às pessoas com autismo, valorizando e ampliando suas capacidades e habilidades, tanto no contexto educacional quanto em outros espaços sociais.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO TEA

Atualmente, o termo autismo é empregado para se referir a um conjunto de características clínicas que, segundo Calazans e Martins (2007), são descritas como uma forma de organização modificada. A terminologia “espectro” refere-se a uma condição do neurodesenvolvimento que varia quanto à apresentação clínica do quadro, ou seja, à forma como se manifesta e à gravidade do TEA (Gillberg, 2005). As características do TEA em crianças são variáveis e complexas, com déficits atípicos nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento. Apesar de apresentarem padrões comuns, essas características têm suscitado diversos questionamentos e inquietações por parte dos pesquisadores, especialmente em relação às crianças pequenas inseridas no ambiente educacional.

As características mais evidentes incluem a dificuldade na comunicação, que se manifesta por atrasos no desenvolvimento da fala ou, em alguns casos, por sua ausência. Também podem estar presentes dificuldades na compreensão e no uso da linguagem verbal e não verbal. De acordo com Kanner (1943 *apud* Assumpção, 1995), as dificuldades de comunicação abrangem déficits expressivos e receptivos, sendo destacadas como uma área de preocupação primária em crianças com TEA. Outra área afetada é a interação social, uma vez que crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades em compreender e responder a sinais sociais, demonstrar interesse por interações sociais típicas e manter relacionamentos interpessoais (Yasui; Junqueira, 2020).

Conforme observado por Asperger (1991 *apud* Assumpção, 1995), a ausência de interações sociais constitui uma característica própria do autismo. Os padrões de comportamento restritos e repetitivos são aspectos comuns em crianças com TEA, que podem apresentar interesses limitados e intensos por determinados temas, comportamentos motores repetitivos e rigidez acentuada quanto à padronização de rotinas. Em 2013, a *American Psychiatric Association* destacou a hipersensibilidade sensorial, bem como os comportamentos estereotipados e restritos, como particularidades relevantes do autismo, as quais podem levar a respostas atípicas a estímulos sensoriais, como luz, som, tato, cheiro e sabor. Essas sensibilidades afetam significativamente o comportamento e o desempenho diário de crianças com autismo, como evidenciado por Grandin (1995).

Nenhuma criança com diagnóstico de autismo apresenta todos os sintomas que caracterizam o TEA, podendo diferenciar-se quanto à intensidade e à combinação das características manifestadas. Assim, as crianças diferenciam-se quanto à intensidade e à

combinação das características manifestadas. Assim, não existem dois indivíduos com TEA absolutamente iguais (Conceição, 2019).

2.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A educação infantil é amplamente reconhecida como a etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo essencial para a construção de suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010), a inclusão ultrapassa a presença física da criança na sala de aula, requerendo a implementação de recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação ativa e plena no processo educativo. Esse entendimento de inclusão está alinhado ao conceito de “educação para todos” (Unesco, 2015).

O TEA, transtorno do neurodesenvolvimento, caracteriza-se por diferenças no desenvolvimento da comunicação, nas interações sociais e na ocorrência de padrões de comportamento restritivos e repetitivos. Embora as manifestações variem de forma significativa entre as crianças, a compreensão dessas características específicas é fundamental para uma escolarização plena. Autores como Luria (2000) e Kanner (2012) destacam que, apesar da diversidade de sintomas e intensidades, a educação de crianças com TEA pode ser construída com base em abordagens que valorizem suas particularidades, promovendo um ambiente de aprendizagem que potencialize suas habilidades e respeite suas singularidades.

Para este estudo, foram analisadas teses, dissertações e artigos publicados no Brasil, localizados por meio dos descritores “Educação Infantil”, “TEA” e “Práticas Pedagógicas”, com recorte temporal dos últimos cinco anos (2019 a 2024).

Após a busca criteriosa, constatou-se que nenhum estudo contemplava, de forma integral, todos os descritores definidos para a pesquisa, considerando o recorte temporal estabelecido entre 2019 e 2024. Nesse sentido, os critérios de exclusão abrangeram trabalhos que, embora relacionados à temática da inclusão, focalizavam outros níveis de ensino, contextos não escolares, aspectos terapêuticos ou abordagens indiretas ao objeto central desta investigação.

Contudo, identificou-se uma nova possibilidade para a pesquisa, por meio da tecnologia *Connect Papers*¹, que permite mapear conexões entre estudos acadêmicos e facilita a identificação de trabalhos relevantes para os descritores definidos.

A busca inicial resultou na identificação de 50 produções acadêmicas. Após a leitura dos títulos, 30 foram excluídas por não apresentarem relação direta com o foco do estudo. Na sequência, a análise dos resumos dos 20 trabalhos restantes revelou que uma parte considerável discutia temas periféricos, tais como: desafios da inclusão em escolas privadas; acessibilidade curricular sem foco específico no TEA; práticas na educação física escolar; utilização de tecnologias assistivas na primeira infância; ensino de História sob uma perspectiva inclusiva; itinerários terapêuticos de crianças com TEA durante a pandemia; metodologias de ensino da Matemática; práticas de intervenção com crianças de 4 a 5 anos fora do contexto escolar; e atividades de tertúlias dialógicas, entre outras temáticas.

Após esse processo criterioso de triagem e análise, apenas um estudo se revelou plenamente alinhado aos descritores e ao foco desta investigação. Trata-se do artigo “Autismo e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Discussão de Dados Mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD”, de Steiciuk, Luckyk e Dalorosa (2024).

Com base nesse estudo, as autoras realizaram uma análise das pesquisas publicadas ente 2019 e 2023 que discutem a eficácia da inclusão escolar de crianças com TEA, evidenciando tanto as estratégias bem-sucedidas quanto os desafios enfrentados pelos educadores no processo inclusivo.

A seguir, apresenta-se um quadro com as dissertações discutidas pelas autoras.

Quadro 1 - Resultados e Discussões sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas

Ano	Autor	Título	Análise
2019	Maria da Guia Souza	Autismo e Inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores	Investigou a eficácia da formação docente para a inclusão de crianças com TEA. A capacitação impactou positivamente o aprendizado, mas há desafios como escassez de recursos e alta demanda por formação contínua.
2021	Luana de Melo Ribas	O Processo Criador da Criança com Autismo em Espaços Brincantes: Imaginação-emoção e o coletivo	Destacou a importância dos brinquedos e brincadeiras na socialização e aprendizado de crianças com TEA. Professores devem atuar como mediadores para garantir um ambiente lúdico inclusivo.

¹ *Connect Papers* é uma plataforma de pesquisa baseada em inteligência artificial que integra busca e organização de estudos acadêmicos, gerando mapas de conexões entre artigos e permitindo identificar relações entre diferentes produções científicas. A ferramenta auxilia na visualização de vínculos entre trabalhos, na identificação de pesquisas sobre a mesma temática, mapeamento de citação de autores e na exploração de tendências em uma área específica do conhecimento.

2022	Márcia Mesquita Monte	Aquisição de Linguagem em Aluno/Criança com TEA na Perspectiva dos Docentes: Um estudo de caso	Analisa a percepção de professoras sobre a aquisição da linguagem em crianças com TEA. O estudo destacou a importância do vínculo afetivo e do uso de tecnologias adaptadas no processo de aprendizagem.
2022	Rosângela Teles Carminati Soares	A Inclusão de Alunos com Espectro do Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Investigou a formação docente para a inclusão de crianças com TEA. Concluiu que a capacitação deve ser acompanhada de políticas públicas eficazes. A prática de contratar estagiários em vez de especialistas foi problematizada.
2019	Maria Cristina Souza Teixeira e Danielle Ribeiro Ganda	Inclusão e Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil	Explorou a atuação de profissionais de apoio na inclusão de crianças com TEA. Apontou que a presença de um profissional qualificado favorece a socialização e o aprendizado

Fonte: dados da revisão bibliográfica (2024).

Conforme a interpretação organizada dos achados das autoras Steiciuk, Luckyk e Dalorosa (2024), as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças neurodivergentes apresentam múltiplas dimensões, envolvendo mediação docente, ludicidade, adaptação curricular, recursos tecnológicos e vínculo afetivo.

No que se refere à mediação docente, Souza (2019) investigou a efetividade de uma proposta metodológica para intervenção escolar na aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, evidenciando que a formação contínua de professores e cuidadores impacta diretamente o desenvolvimento infantil. O estudo demonstrou que a capacitação docente fortalece práticas pedagógicas estruturadas e planejadas, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a interação social. Esse achado é corroborado por Imbernón (2016), que destaca que a mediação docente, aliada a um planejamento flexível, potencializa a aprendizagem de crianças autistas.

No entanto, Souza (2019) não detalha as limitações enfrentadas pelos professores, como escassez de recursos e alta demanda por formação contínua, aspectos amplamente discutidos por Soares (2022). Assim, percebe-se que a eficácia da capacitação docente depende de suporte institucional que permita a aplicação concreta das estratégias pedagógicas.

A ludicidade e os espaços de brincadeira também se mostram fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ribas (2021), ao investigar duas crianças de quatro anos em contextos distintos, uma em aula especial e outra em turma regular, constatou que, mesmo com conteúdos imaginativos heterogêneos, a participação em dinâmicas lúdicas era expressiva. Essas

observações reforçam Vygotsky (1998), segundo quem a brincadeira possibilita a internalização de significados culturais e a expansão das capacidades cognitivas e sociais.

Estudos complementares, como os de Brougère (2008) e Kishimoto (2011), destacam que a ludicidade é um eixo estruturante do desenvolvimento, especialmente para crianças com TEA, cujas dificuldades de interação social podem ser mitigadas por contextos lúdicos planejados. Nesse cenário, o professor atua como mediador, organizando o ambiente e garantindo a acessibilidade de brinquedos e atividades, evidenciando a necessidade de formação docente específica para o uso pedagógico da ludicidade (Oliveira; Souza, 2017).

No âmbito da aquisição da linguagem, Monte (2022) ampliou a discussão ao analisar crianças com TEA em Fortaleza/CE, evidenciando que a comunicação vai além da verbalização, ocorrendo também por meio de estímulos ambientais, imitação e reprodução. A investigação sublinha a importância do vínculo afetivo no processo inclusivo, corroborando Souza e Silva (2015), que destacam o papel do afeto no desenvolvimento cognitivo e emocional. Além disso, Monte (2022) enfatiza a utilização de recursos metodológicos baseados nos interesses específicos das crianças, incluindo jogos adaptados e tecnologias, como *tablets* e *notebooks*. A eficácia desses recursos é respaldada por Almeida (2017), que defende o uso de tecnologias como mediadoras do aprendizado e da interação social.

A presença de profissionais de apoio especializados também se mostra determinante. Teixeira e Ganda (2019) evidenciam que a adaptação pedagógica e a presença de profissionais qualificados favorecem a socialização, autonomia e aprendizagem das crianças com TEA. Souza (2013) reforça que a ausência de acompanhamento especializado limita a efetividade da inclusão, enquanto Ganda (2019) demonstra que, quando as práticas são adaptadas, há avanços significativos na aprendizagem. Soares (2022), por sua vez, destaca que a formação continuada dos professores e a criação de ambientes institucionais que apoiem a inclusão é essencial, sendo complementadas por políticas públicas que promovam adaptação curricular e recursos adequados, conforme reforçado por Mantoan (2003).

As estratégias pedagógicas identificadas nos estudos analisados incluem a criação de rotinas diárias para reduzir a ansiedade, o papel mediador do professor, o uso de atividades lúdicas e adaptadas, a observação das singularidades de cada criança e o emprego de recursos tecnológicos no desenvolvimento da linguagem e atenção. Essas práticas estão alinhadas com os argumentos de Vygotsky (1989), que enfatiza a mediação docente, e Almeida (2017), que destaca a personalização das abordagens como fator crucial para inclusão. A organização de rotinas e a utilização de brincadeiras são reforçadas por Phelan (2017), Piaget (2001) e Vygotsky (1998) como estratégias que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, a colaboração entre escola e família é destacada como elemento central para o sucesso da inclusão (Souza; Silva, 2015), evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada no desenvolvimento da criança. Em termos de condutas pedagógicas, Steiciuk *et al.* (2024, p.18) ressaltam a importância de ser afetivo, compreensivo, utilizar frases curtas, promover elogios constantes e favorecer a socialização. Essas práticas humanizadoras reforçam a visão de que a inclusão efetiva exige atenção às singularidades e necessidades individuais de cada aluno, mediadas por estratégias afetivas, lúdicas e tecnológicas.

Em síntese, a análise dos estudos evidencia que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil demanda uma abordagem pedagógica multifacetada. A eficácia depende da articulação entre formação docente, mediação afetiva, adaptação curricular, ludicidade, recursos tecnológicos e suporte institucional. Como ressaltam Luria (2000) e Kanner (2012), embora não haja métodos definitivos para o TEA, intervenções pedagógicas personalizadas podem favorecer significativamente o desenvolvimento, promovendo integração social e participação plena no contexto escolar e na sociedade.

2.3 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A trajetória da educação inclusiva no Brasil foi moldada por um conjunto de dispositivos legais que, ao longo das décadas, delinearam uma política pública cada vez mais comprometida com a equidade e com o direito à aprendizagem para todos. A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961 (Brasil, 1961), marcou o início da preocupação legal com a inclusão educacional no país. Em seu artigo 88, afirmava-se que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”, indicando que a integração deveria ser buscada sempre que possível, embora ainda limitada a uma visão assistencialista.

Em seguida, a Lei nº 7.853/1989 representou um marco jurídico ao dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e a definição de sanções aplicáveis em casos de discriminação. Essa legislação, anterior à atual LDB, foi fundamental para pavimentar o caminho de uma política mais consistente.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) constituiu um marco decisivo ao afirmar que “a escola deve receber qualquer criança, independentemente de sua condição”, destacando a necessidade imperativa de atender às necessidades educacionais especiais dentro do sistema comum de ensino. Esse documento ressaltou a urgência de prover educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais,

consolidando o lema “educação para todos”. A conferência estabeleceu princípios, políticas e práticas educacionais que reforçam o direito universal à educação, enfatizando a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade no ambiente escolar:

[...] reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Unesco, 1994, p. 03).

Com a promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), houve um avanço significativo. A legislação passou a dispor expressamente sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, determinando que o Estado deve garantir o acesso e a permanência de todas as crianças em idade escolar, com atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede comum de ensino.

O Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/1989, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e estabelecendo diretrizes para o atendimento educacional, além de fornecer definições normativas essenciais para a organização de políticas inclusivas.

No início dos anos 2000, a Lei nº 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas e estratégias para a universalização da educação, incluindo ações específicas para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência. O PNE reforçou a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, bem como de ampliar o atendimento educacional especializado em todo o território nacional.

No campo da acessibilidade comunicacional, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, reconhecendo oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e assegurando a formação de professores e intérpretes, além de estabelecer o direito dos estudantes surdos ao ensino bilíngue (Brasil, 2005; Brasil, 2002).

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, consolidou a visão de que a educação especial não substitui a educação formal, mas a complementa por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Essa política estabelece que o AEE deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, sem excluir os alunos das turmas comuns, e destaca ainda a formação continuada de professores e a oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos como pilares da inclusão (Brasil, 2008).

No tocante às garantias legais específicas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, o que implica no acesso a todos os direitos assegurados às pessoas com deficiência, como educação, saúde, trabalho e assistência social (Brasil, 2012). A lei garante o direito à educação inclusiva em escolas comuns, com o apoio de profissionais de apoio escolar sempre que necessário, além da obrigação do Estado em oferecer acompanhamento multiprofissional e políticas intersetoriais.

Essa legislação reforça os princípios já estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), ao reconhecer que o sujeito com TEA tem direito de ser incluído nas escolas comuns, com apoio especializado sempre que necessário, reafirmando o compromisso com a equidade e com a eliminação de barreiras à aprendizagem.

Em continuidade a esse marco legal, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda os mecanismos de garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, incluindo as com TEA. O artigo 28 da LBI determina que é dever do Estado assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar, recursos de acessibilidade, formação continuada de professores, adaptação curricular e a não recusa de matrícula por parte de instituições públicas ou privadas (Brasil, 2015).

Mais recentemente, surgiu a Lei nº 14.254/2021, que prevê a avaliação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista na educação básica, ou de outros transtornos neurológicos. Dessa forma, consolida-se o entendimento de que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se resume à matrícula, mas exige condições reais de permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2021).

Ultimamente, o Parecer CNE/CEB nº 50/2024 consolidou diretrizes voltadas à Educação Infantil inclusiva, com ênfase na identificação precoce de crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA. O documento orienta os profissionais da educação quanto à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, destacando a importância da formação continuada docente, do planejamento de atividades adaptadas e da construção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores. Além disso, reforça a necessidade de articulação entre diferentes profissionais e setores da escola para assegurar que todas as crianças possam participar efetivamente do processo de aprendizagem, garantindo o direito à educação de qualidade e à equidade (Brasil, 2024).

Quadro 2 - Legislações e suas Contribuições para a Educação Inclusiva

Ano	Norma / Dispositivo Legal	Síntese do Conteúdo e Impacto
1961	Lei nº 4.024 – LDB/1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; menciona a necessidade de atendimento especializado a estudantes com deficiência, ainda sem mecanismos claros de implementação.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e define sanções contra discriminação. Importante marco prévio à atual LDB.
1994	Declaração de Salamanca (Unesco)	Documento internacional que reforça a educação inclusiva como direito universal. Defende que todas as escolas devem receber crianças, independentemente de sua condição. Base para a política de “Educação para Todos”.
1996	Lei nº 9.394 – LDB/1996	Estabelece que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com recursos e serviços especializados.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e fixando diretrizes para o atendimento educacional.
2001	Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE)	Define metas e estratégias para a universalização da educação, incluindo ações voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002; reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), prevê formação de professores/intérpretes e garante ensino bilíngue para estudantes surdos.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Define que o AEE deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, sem excluir os estudantes da classe comum. Defende formação docente, recursos pedagógicos e tecnologia como base da inclusão.
2012	Lei nº 12.764 – Lei Berenice Piana	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo-o como deficiência para todos os efeitos legais.
2015	Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão - LBI	Consolida direitos e garantias da pessoa com deficiência; reafirma a obrigação do Estado, família e sociedade em assegurar educação inclusiva e de qualidade.
2021	Lei nº 14.254	Determina avaliação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista na educação básica, com foco em intervenção e apoio.
2024	Parecer CNE/CEB nº 50/2024	Estabelece orientações para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, reforçando a necessidade de identificação precoce de necessidades educacionais especiais, formação continuada de professores e promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos.

Fonte: A autora (2024).

Essas políticas reforçam a importância da educação inclusiva, a necessidade de adaptação curricular, da formação continuada dos profissionais da educação e da oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, de modo a garantir a participação e a

aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Dessa forma, busca-se assegurar uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade do alunado (Brasil, 2008).

A partir do momento em que ocorre a matrícula da criança na escola, inicia-se o desenvolvimento do convívio social fora do ambiente familiar. Os centros educacionais passam a representar um segundo lar para o aluno e essa etapa é considerada uma das mais importantes na vida social da criança. Nesse contexto, é essencial que haja acolhimento, empatia, criação de vínculos e um olhar atento para sua trajetória, considerando as aprendizagens adquiridas no ambiente familiar. O professor, como mediador, avalia, por meio de práticas pedagógicas, os saberes construídos e desenvolve novas estratégias com ênfase na ampliação do desenvolvimento integral da criança. No entanto, essa dinâmica nem sempre se concretiza plenamente no caso de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que o contexto educacional pode suscitar receios, especialmente entre professores, que muitas vezes associam o comportamento dessas crianças a estereótipos limitadores, o que pode comprometer o potencial de aprendizagem (Mantoan, 2003). Isso evidencia a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, comprometido em buscar constantemente novas informações, apoio em redes de suporte, adaptações pedagógicas e formação continuada, de modo a exercer uma atuação verdadeiramente transformadora na trajetória dos educandos (Pimentel; Fernandes, 2014).

Entender, apreender e compreender a complexidade do neurodesenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança é essencial não apenas para os profissionais da área da saúde, mas também para a educação e para sociedade como um todo, na medida em que esse conhecimento é fundamental para promover, de forma efetiva, a inclusão e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA (Díaz, 2011).

De acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), “a escola deve receber qualquer criança, independentemente de sua condição.” A conferência sobre Necessidades Educativas Especiais estabeleceu princípios, políticas e práticas educacionais que reconhecem a importância da inclusão de todos os indivíduos no ambiente escolar:

necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Unesco, 1994, p.03).

Essa declaração reconheceu a necessidade e a urgência de se oferecer uma educação

inclusiva para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino, consolidando o lema “educação para todos”.

Mendes (2002) relata que três componentes básicos de apoio são fundamentais para a efetivação da educação inclusiva: o político (administrativo/organizacional), o educacional e o pedagógico. No âmbito administrativo, destaca-se a implementação de uma rede de suporte voltada à formação de pessoas, bem como ao planejamento e à avaliação das políticas almejadas. No âmbito educacional, refere-se ao ensino colaborativo ou cooperativo, que une os professores da Educação Especial e o da classe comum no planejamento, programação e avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa colaboração envolve também os pais, promovendo a integração de saberes e estratégias entre os profissionais da educação e as famílias, que detêm o conhecimento do cotidiano do aluno. Vygotsky (1998) ressalta a importância de considerar as experiências adquiridas pelas crianças fora do ambiente escolar, para que possam ser usadas como ponto de partida no processo educativo.

Sendo assim, a legislação brasileira reforça a importância da inclusão de crianças com autismo na primeira etapa da educação básica e estabelece diretrizes claras para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado em ambientes educacionais

3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O TEA

A educação humanista, fundamentada nos princípios da igualdade e da equidade de oportunidades, encontra sólido respaldo na teoria sociocultural ou sociointeracionista do desenvolvimento humano. Essa abordagem compreende o desenvolvimento como um processo historicamente construído, resultante das interações sociais e da mediação cultural, rompendo com concepções biologizantes ou individualizantes da aprendizagem. Nesse sentido, a teoria sociointeracionista destaca-se como pioneira ao atribuir centralidade ao contexto social e cultural na constituição do sujeito (Resende, 2009).

Sob essa perspectiva, Vygotsky (1998) concebe a aprendizagem como um processo dinâmico de transformação, no qual o sujeito, ao participar de experiências socialmente mediadas, constrói novas informações, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas emerge das interações com o meio social e cultural, sendo capaz de provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil. Tais transformações não se apresentam de maneira linear, mas por meio de reorganizações progressivas que impactam os comportamentos sociais e as estruturas cognitivas da criança.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de funções psicológicas superiores, elemento central da teoria vygotskyana. Diferentemente das funções psicológicas elementares, de base biológica e caráter inato, como a percepção e a memória imediata, as funções superiores, entre elas a atenção voluntária, o pensamento lógico, a linguagem interiorizada e a memória mediada, são construídas socialmente por meio da mediação de instrumentos culturais e das interações sociais (Oliveira, 2013). O desenvolvimento humano, portanto, resulta da internalização das práticas culturais, conferindo sentido às aprendizagens formais e escolares.

Essa concepção atribui ao professor um papel central como mediador intencional do desenvolvimento infantil, responsável por organizar situações pedagógicas que favoreçam a ampliação das funções psicológicas superiores. Tal mediação ocorre no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)², conceito fundamental na teoria de Vygotsky, que expressa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma e o que é capaz de realizar com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes.

Conforme define Vygotsky:

² Embora alguns autores interpretem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como uma “zona de desenvolvimento iminente”, neste estudo, adota-se exclusivamente a definição apresentada na tradução da obra de Vygotsky utilizada como referência teórica central, que caracteriza a ZDP como o espaço entre o desenvolvimento real e o potencial, enfatizando funções ainda em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1998, p. 113).

A partir dessa compreensão, o desenvolvimento infantil passa a ser concebido como um processo essencialmente mediado, no qual a aprendizagem escolar assume papel decisivo na reorganização das funções psicológicas superiores. Tudge (1996), ao analisar a evolução do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem a partir da teoria vygotskiana, assegura a existência de:

[...] evolução de um nível efetivo concreto com possibilidade de ser analisado, quando a criança é avaliada de forma individual, e um potencial imediato para progresso da destreza da aquisição de competências e habilidades a ser desenvolvida naquele domínio (Tudge, 1996, p. 152).

No âmbito da Educação Infantil, essa abordagem adquire especial relevância, uma vez que essa etapa corresponde a um período de intensa plasticidade cerebral e desenvolvimento integral. As experiências educativas vivenciadas nesse momento exercem influência decisiva na constituição da identidade, da autonomia e das aprendizagens da criança. Vygotsky (2007) enfatiza que a utilização de instrumentos culturais e a interação social são determinantes para delinear o desenvolvimento futuro, possibilitando o acesso não apenas às capacidades já consolidadas, mas também àquelas que se encontram em processo de maturação.

Quando se reconhece a inclusão como princípio estruturante da Educação Infantil, torna-se indispensável o comprometimento coletivo dos profissionais da educação com práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a vivência em contextos educativos socialmente mediados possibilita experiências que respeitam suas singularidades e, simultaneamente, ampliam suas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, comunicativo, social e emocional.

Nesse sentido, a atuação do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume uma dimensão ética e pedagógica, orientada pela escuta sensível, pela intencionalidade educativa e pela adaptação das práticas às necessidades específicas de cada criança. Conforme assinala Tudge (1996), mudanças no contexto educacional podem gerar impactos significativos no desenvolvimento de crianças com deficiências físicas ou mentais, sendo fundamental que essas crianças sejam estimuladas a interagir amplamente, e não educadas em contextos segregados.

Além da mediação pedagógica, Vygotsky atribui centralidade à linguagem no desenvolvimento humano, compreendendo-a como elemento estruturante do pensamento e mediadora das interações sociais. Por meio da linguagem, ocorre a internalização de conceitos culturais e a organização das funções psicológicas superiores, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Ademais, a teoria sociocultural destaca o papel das ferramentas psíquicas, como símbolos, números, diagramas e sistemas simbólicos, na organização do pensamento e na resolução de problemas (Oliveira, 2013).

Considerando que crianças com Transtorno do Espectro Autista podem demandar maior intencionalidade pedagógica e diversificação de estímulos para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, interação social, autonomia e regulação emocional (Luria, 2000), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a escola como espaço privilegiado de aprendizagem ao defender práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as singularidades e os diferentes modos de aprender (Brasil, 2017).

À luz da teoria sociocultural, Vygotsky (1998) propõe a superação de métodos pedagógicos tradicionais centrados na homogeneização dos processos de ensino, atribuindo ao professor a responsabilidade de criar condições que auxiliem os alunos com TEA a superarem barreiras e ampliem suas possibilidades de aprendizagem. Conforme destaca Tudge (1996), o foco das práticas educativas deve estar na potencialização das capacidades do aluno e na construção de ambientes pedagógicos que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos de forma significativa, colaborativa e inclusiva.

Dessa forma, ao articular os pressupostos da teoria sociocultural do desenvolvimento humano com o contexto da Educação Infantil inclusiva, compreende-se que o desenvolvimento infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista não pode ser analisado a partir de perspectivas reducionistas ou exclusivamente biológicas. Trata-se de um processo dinâmico, mediado socialmente, no qual a aprendizagem intencional, a linguagem, as interações sociais e a atuação pedagógica qualificada desempenham papel central na ampliação das funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento da criança com TEA é concebido como um percurso possível, construído nas relações, nas experiências educativas e nas mediações realizadas no interior da escola, reafirmando a Educação Infantil como espaço fundamental para a promoção do desenvolvimento integral, da inclusão e da equidade de oportunidades.

3.1 ATENÇÃO COMPARTILHADA E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

A atenção compartilhada (AC) é um processo essencial para o desenvolvimento infantil, sendo responsável por mediar as primeiras formas de comunicação e compreensão do outro. Ela envolve uma habilidade de coordenar o foco de atenção entre um objeto ou evento e uma outra pessoa, criando um elemento fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo. Esse processo não se limita à observação concomitante de um estímulo, mas também envolve trocas de olhares, gestos e expressões, elementos fundamentais para a comunicação (Tomasello, 1995).

A atenção compartilhada emerge por volta dos 6 a 9 meses de idade, marcando o início de interações sociais mais estruturadas. Esse avanço, que se estende significativamente até os 18 meses, é fundamental para que a criança aprenda a responder e iniciar interações, consolidando habilidades essenciais para a aquisição de linguagem e compreensão emocional (Bruner, 1981).

Estudos indicam que o foco atencional é uma das primeiras formas de colaboração social, permitindo à criança compreender o mundo sob a perspectiva do outro (Bruner, 1981). Essa habilidade de interpretar pensamentos e emoções de terceiros é um passo crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais mais complexas, influenciando diretamente a forma como a criança interage em ambientes coletivos. Além disso, essa habilidade tem sido associada ao desenvolvimento de competências superiores, como à resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de perspectiva (Andersson, 2010).

Tomasello (1995) e Mundy *et al.* (2007) apontam que a interação conjunta é um marco crítico na primeira infância, fundamental para a formação de vínculos interpessoais. Esse aspecto reforça a ideia de que a socialização infantil começa muito antes da aquisição da linguagem formal, sendo mediada por interações não verbais e gestuais que aproximam a criança do mundo ao seu redor.

No entanto, dificuldades no desenvolvimento dessa habilidade podem ser indicativas de distúrbios do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como afirma Bosa (2002, p. 84), “Déficits na habilidade de atenção compartilhada estão entre os mais fortes preditores de comprometimento do desenvolvimento infantil, em especial do autismo.” Esse cenário destaca a importância de práticas pedagógicas precoces que estimulam essa habilidade.

O educador exerce um papel essencial como mediador da atenção compartilhada, uma função amplamente abordada por Vygotsky (1978) em sua teoria do desenvolvimento

sociocultural. Segundo essa perspectiva, o aprendizado ocorre nas interações sociais, nas quais o adulto desempenha o papel de facilitador. O educador, ao atuar nesse papel, introduz a criança a novos níveis de desenvolvimento que ela não alcançaria sozinha, um conceito conhecido como zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Estudos recentes, como o de Zanon, Backes e Bosa (2015), reforçam que a presença ativa do educador facilita o engajamento da criança em práticas de atenção conjunta, promovendo o aprendizado significativo. Ao interagir diretamente com o bebê, por exemplo, o educador estabelece contato visual, sorri e nomeia objetos ao seu redor, criando uma experiência sensorial. Quando o educador aponta para um brinquedo e aguarda a resposta do bebê, ele não apenas reforça a troca de olhares, mas também estimula a percepção visual e auditiva da criança. Esse tipo de abordagem "simples" contribui para o desenvolvimento de habilidades iniciais de atenção conjunta, fundamentais para o progresso da comunicação.

A partir dessas interações, o educador pode incorporar práticas específicas que consolidam a atenção compartilhada e promovem o desenvolvimento infantil em diferentes níveis.

Vygotsky (1978) destaca que a imitação, essencial nas brincadeiras de repetição, desempenha um papel central na internalização de habilidades sociais e cognitivas. De acordo com Tomasello (1995), a imitação também é responsável por permitir que as crianças compreendam a intenção do outro, ampliando sua capacidade de colaboração social. De forma semelhante, Bruner (1981) aponta que a leitura mediada por um adulto, com estímulos visuais e auditivos, fortalece a atenção conjunta e o desenvolvimento linguístico. Montessori (1967), por sua vez, ressalta que materiais sensoriais despertam a curiosidade e conduzem a criança à exploração ativa, facilitando a aprendizagem por meio do tato e da visão.

Entre as práticas que se mostram promissoras nesse contexto, destacam-se:

(1) Brincadeiras de imitação: Jogos que envolvem repetição de gestos ou sons promovem a observação ativa e a interação. Além disso, segundo Vygotsky (1978), a imitação ativa é essencial para que a criança internalize comportamentos sociais e avance no desenvolvimento cognitivo.

(2) Histórias e leitura compartilhada: Durante a leitura, o educador aponta imagens, enfatiza palavras-chave e faz perguntas simples, promovendo o engajamento visual e auditivo da criança. Essa prática, conforme Bruner (1981), facilita a construção do significado e fortalece a capacidade de atenção conjunta.

(3) Atividades sensoriais: Materiais táteis e coloridos despertam a curiosidade e o interesse, direcionando a atenção da criança para um ponto comum e favorecendo a exploração ativa do ambiente. Montessori (1967) já ressaltava que o contato direto com objetos sensoriais contribui para a formação de conexões cognitivas e emocionais.

Compreender o papel do educador na mediação da atenção compartilhada permite aprofundar a análise de como essa habilidade contribui diretamente para a inclusão e o desenvolvimento de crianças com TEA, tema abordado na seção seguinte.

Entretanto, o desenvolvimento da atenção compartilhada em crianças com autismo está diretamente relacionado ao aprimoramento das habilidades de comunicação verbal e não verbal, conforme apontado em pesquisas de Jones e Carr (2004), Kasari *et al.* (1990), que destaca essa capacidade como um importante preditor do TEA.

Além disso, o estudo de Zanon, Backes e Bosa (2015) diferencia comportamentos de resposta e iniciativa nas dinâmicas de atenção conjunta, um aspecto crucial para compreender o avanço da interação social em crianças com TEA. Os autores explicam que enquanto o comportamento de resposta indica que a criança é capaz de acompanhar estímulos e orientações do adulto, o comportamento de iniciativa representa um estágio mais desenvolvido, no qual a criança espontaneamente direciona o foco do outro.

Enquanto os cursos tradicionais enfatizam a mediação humana, estudos emergentes apontam para o papel crescente da tecnologia nesse processo. A pesquisa de Sugahara *et al.* (2018) sobre o uso de robótica na promoção da atenção compartilhada demonstra que robôs programados para estabelecer contato visual, imitar gestos e responder a estímulos verbais oferecem uma plataforma previsível e segura, capaz de atrair a atenção de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e favorecer o desenvolvimento dessa habilidade.

Ao simular interações humanas de forma previsível, os robôs criam um ambiente confortável e motivador, permitindo que crianças com TEA desenvolvam competências sociais de maneira gradual e segura. Sugahara *et al.* (2018) destaca que essas interações robóticas não apenas facilitam o contato visual, mas também aumentam o engajamento, reduzindo comportamentos de esquiva e estimulando a disposição para futuras interações. Esses avanços evidenciam o potencial da tecnologia como complemento às práticas pedagógicas tradicionais.

Entretanto, para validar e acompanhar esses progressos, é fundamental contar com instrumentos de avaliação confiáveis e padronizados. A revisão sistemática de Mazzitelli e Seafini (2023) reforça essa necessidade, destacando que a capacidade de atenção compartilhada está diretamente associada ao desenvolvimento comunicativo e social. A falta de padronização

nas ferramentas avaliativas representa um obstáculo que dificulta a detecção precoce de dificuldades e compromete a efetividade das intervenções.

De forma semelhante, o estudo de análise multimodal (Sugahara *et al.*, 2018) explora como a combinação de diferentes formas de expressão verbal, gestual e visual, fortalece a atenção compartilhada. A análise multimodal, que integra diversos canais de comunicação, amplia a capacidade do educador de compreender as respostas da criança, adaptando a abordagem conforme suas necessidades.

Esses estudos reafirmam o papel central da atenção compartilhada no engajamento social e no desenvolvimento da autonomia, consolidando-a como uma ferramenta indispensável para a inclusão de crianças com TEA. Contudo, a aplicação dessas práticas ainda enfrenta barreiras, especialmente em ambientes educacionais marcados por recursos escassos, alta rotatividade de profissionais e sobrecarga de trabalho, falta de tempo dos educadores não afetam apenas sua saúde mental, mas também limitam a capacidade de observar atentamente os sinais das crianças, o que pode resultar em oportunidades perdidas para intervenções precoces e personalizadas.

Nesse contexto, observa-se que a atenção compartilhada ocupa um lugar relevante no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à constituição das interações sociais e à emergência da linguagem. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa habilidade assume contornos ainda mais complexos, evidenciando tanto possibilidades de intervenção quanto limites impostos pelas condições do contexto educativo.

As discussões apresentadas ao longo desta seção indicam que a promoção da atenção compartilhada não se restringe à aplicação de estratégias específicas, mas envolve a articulação entre mediação pedagógica, sensibilidade às respostas da criança e condições institucionais que favoreçam a observação e a interação. Nesse sentido, práticas como o uso de recursos sensoriais, tecnológicos ou multimodais podem contribuir para o engajamento, embora seus efeitos estejam diretamente relacionados às formas como são incorporadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a atenção compartilhada pode ser compreendida como um elemento que atravessa diferentes dimensões do desenvolvimento e da prática pedagógica, assumindo configurações distintas conforme as interações estabelecidas e os contextos em que se realiza. Tal compreensão permite deslocar o foco de intervenções pontuais para uma perspectiva mais ampla, na qual o desenvolvimento infantil é entendido como um processo relacional, dinâmico e situado.

3.2 ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ABORDAGEM INTEGRADA

Desde o início do século XX, as teorias do desenvolvimento infantil vêm sendo ampliadas por meio de estudos e observações que identificaram diferentes aspectos do crescimento humano. A concepção das áreas do desenvolvimento infantil emergiu de um processo gradual que atravessou diferentes períodos e perspectivas teóricas, evoluindo de uma visão fragmentada para uma compreensão mais integrada das múltiplas dimensões do crescimento (Papalia; Olds; Feldman, 2006).

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, multifacetado e interligado, que ocorre de maneira acelerada nos primeiros anos de vida. Esse período é marcado por mudanças que moldam as capacidades e aptidões necessárias para a aprendizagem, socialização e adaptação ao mundo (Vygotsky, 1984; Montessori, 1967; Macedo, 1994).

Inicialmente, o desenvolvimento era visto de forma fragmentada, com foco em aspectos isolados como o crescimento físico ou a aquisição de habilidades cognitivas. Foi por meio de contribuições de pesquisadores como Gesell e Vygotsky que se consolidou a compreensão de que o desenvolvimento infantil envolve múltiplas dimensões interdependentes (Oliveira, 2013).

A partir das contribuições de diferentes teóricos, consolidou-se uma visão mais ampla do desenvolvimento infantil. Gesell (1940) trouxe uma visão maturacionista, destacando a evolução motora e física como base para o desenvolvimento. Piaget (1952), por sua vez, investigou os estágios cognitivos, revelando como as crianças constroem o conhecimento ativamente. Vygotsky (1978) ampliou essa perspectiva ao enfatizar a interação social e o papel do ambiente na formação das habilidades. Erikson (1963) introduziu a dimensão emocional, relacionando o desenvolvimento a uma série de crises psicossociais que moldam a identidade da criança (Coll, 2000).

Esse percurso resultou na concepção integrada das cinco áreas: física, motora, social, emocional e cognitiva. Reconhecendo que o desenvolvimento infantil não se dá de forma linear ou isolada, mas mediante um complexo entrelaçamento de fatores (Coll, 2000).

A partir dessa compreensão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a Educação Básica no Brasil, reforça a importância do desenvolvimento integral na educação infantil, destacando a necessidade de trabalhar em múltiplas dimensões de forma inter-relacionada (Brasil, 2017). Embora a BNCC apresente uma abordagem estruturada por campos de experiências, como: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e, Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, há uma convergência evidente com as áreas clássicas do

desenvolvimento infantil, consolidando uma visão integrada da criança em suas diversas formas de expressão e aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Assim, as abordagens contemporâneas reconhecem cinco domínios principais de estudo e intervenção. As interações entre essas áreas promovem um crescimento harmonioso e integral, destacando a influência mútua e significativa que uma dimensão exerce sobre os demais.

O desenvolvimento físico refere-se ao crescimento corporal, incluindo o aumento de estatura, ganho de peso, fortalecimento muscular e o amadurecimento de sistemas fisiológicos (Macedo, 1994; Carvalho, 2019). Essa área compreende aspectos como a estrutura óssea, o desenvolvimento dos órgãos internos e o funcionamento do sistema nervoso.

Fatores que influenciam o Desenvolvimento Físico:

- Nutrição Adequada: Essencial para o crescimento saudável e o fortalecimento do organismo (Carvalho, 2019).
- Qualidade do Sono: Fundamental para o crescimento e recuperação corporal (Macedo, 1994).
- Atividades Físicas: Promovem o fortalecimento muscular e a saúde cardiovascular (Tiba, 2005).
- Ambiente Estimulante: Espaços que incentivam a exploração contribuem para o crescimento corporal (Montessori, 1967; Kishimoto, 2011).

Gesell (1940) destaca que o desenvolvimento físico segue uma sequência previsível, ainda que o ritmo varie entre indivíduos. Montessori (1967) reforça que o ambiente preparado e o movimento livre são essenciais para estimular o crescimento e a independência.

Assim, o desenvolvimento físico infantil não se resume apenas ao crescimento corporal, mas à integração de aspectos motores, emocionais e sociais, que juntos promovem um desenvolvimento integral e harmonioso (Tiba, 2005; Carvalho, 2019).

Complementando o desenvolvimento físico, o desenvolvimento motor refere-se à coordenação dos movimentos e à capacidade de controlar o corpo, é influenciado pelo ambiente, pela prática constante de atividades e pelo crescimento físico. Segundo Kishimoto (2011), a diversidade de experiências motoras na infância é crucial para o aprimoramento da coordenação e do equilíbrio.

O desenvolvimento motor divide-se em habilidades amplas e refinadas. Enquanto o motor grosso está relacionado a movimentos amplos e de maior impacto, o motor fino envolve destrezas específicas que exigem maior controle e precisão.

- Motor Grosso: Movimentos amplos que envolvem grandes grupos musculares, como engatinhar, correr, pular e escalar (Carvalho, 2019).
- Motor Fino: Movimentos mais delicados que requerem precisão, como desenhar, escrever e empilhar blocos (Oliveira, 2013). Envolve o controle preciso dos músculos das mãos e dos dedos.

Jean Piaget (1952) argumenta que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado à exploração ativa do ambiente, sendo essencial para a construção do conhecimento. Vygotsky (1984) acrescenta que a aprendizagem motora é amplificada por meio da interação social e do apoio de adultos ou colegas mais experientes na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Montessori (1967) enfatiza que o livre movimento em um ambiente preparado promove o desenvolvimento da coordenação motora e do controle corporal.

O desenvolvimento social envolve a capacidade de interagir com os outros, formar relações, compartilhar e compreender regras sociais. Essa área é vital para que uma criança aprenda a conviver em grupo e construa habilidades de cooperação e empatia.

Erikson (1963) propõe que o desenvolvimento social é moldado pelos desenvolvimentos psicossociais que ocorrem ao longo da vida. Durante a primeira infância, o estágio “confiança versus desconfiança” é essencial para o estabelecimento de relações seguras com os cuidadores. Bowlby (1969), em sua teoria do apego, destaca que as relações afetivas são cruciais para o desenvolvimento social e emocional, ajudando a moldar o comportamento em interações futuras.

Além do ambiente familiar, o contexto escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social da criança. Vygotsky (1978) destaca que a interação com colegas e educadores potencializa a internalização de normas sociais e comportamentais, contribuindo para o avanço das habilidades interpessoais. Pesquisas de Kishimoto (2011) apontam que brincadeiras e atividades lúdicas no ambiente escolar promovem o desenvolvimento social, facilitando a cooperação e a resolução de conflitos.

Atividades em grupo, como jogos cooperativos e dinâmicos de sala de aula, são estratégias eficazes para estimular o desenvolvimento social na infância. Essas práticas permitem que as crianças vivam em diferentes funções, aprendam as regras de conformidade e compreendam a importância do trabalho em equipe.

Interligado ao social, o desenvolvimento emocional refere-se à capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções. Ele é essencial para a formação da autoestima e do

bem-estar emocional da criança.

Erikson (1963) argumenta que o desenvolvimento emocional está intimamente ligado ao social, uma vez que as primeiras interações estabelecem as bases para o equilíbrio emocional. Por exemplo, durante a primeira infância, quando uma criança chora e é consolada por seus cuidadores, ela desenvolve confiança, fortalecendo sua segurança emocional e capacidade de lidar com situações futuras. Bowlby (1969) enfatiza que o apego seguro contribui para a estabilidade emocional, moldando relações futuras e prevenindo dificuldades psicológicas. Goleman (1995) destaca a importância da inteligência emocional no sucesso pessoal e acadêmico, afirmando que a gestão das emoções influencia diretamente o desempenho e a resiliência.

Pesquisas, como as de Macedo (1994), reforçam que o desenvolvimento emocional na infância está diretamente relacionado à interação com o meio e ao apoio de adultos significativos. Vinha (2018) reforça que a convivência escolar e a resolução de conflitos cotidianos são fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais, integrando aspectos emocionais e sociais na aprendizagem.

O educador desempenha um papel crucial na facilitação do desenvolvimento emocional. A criação de um ambiente escolar acolhedor, onde as crianças sintam-se ouvidas e apoiadas, estimula o crescimento emocional e social. Práticas pedagógicas que incentivam a educação socioemocional, como o uso de livros que abordam emoções e dinâmicas de grupo, são eficazes na construção dessas habilidades. Coll e Martin (2016) apontam que programas de educação socioemocional impactam positivamente o comportamento das crianças, reduzindo comportamentos agressivos e promovendo a empatia.

Entretanto, desenvolvimento cognitivo refere-se à aquisição de habilidades como pensamento, memória, percepção e resolução de problemas, fundamentais para a adaptação e compreensão do mundo. Piaget (1964) descreve esse crescimento como um processo ativo, no qual as crianças constroem conhecimento à medida que interagem com o ambiente.

Vygotsky (1978) complementa essa perspectiva ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social, ressaltando o papel do educador e do contexto sociocultural. Em atividades coletivas, o educador atua como mediador, ajudando a criança a atingir níveis mais complexos de raciocínio, conceito que Vygotsky define como “zona de desenvolvimento proximal”. Bruner (1981) acrescenta que o aprendizado por descoberta, quando orientado por adultos, estimula a construção ativa do conhecimento e fortalece a autonomia intelectual.

Pesquisas de Kishimoto (2011) e Macedo (2005) indicam que a introdução de jogos e

atividades lúdicas no ambiente escolar potencializa o desenvolvimento cognitivo. Por meio de brincadeiras estruturadas e desafios, as crianças aprendem a resolver problemas, testar hipóteses e desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas.

O desenvolvimento infantil é um processo integrado, no qual cada área exerce influência direta sobre as demais. Compreender essas conexões possibilita a criação de ambientes educacionais e familiares que potencializam o crescimento pleno da criança, promovendo sua saúde física, emocional e cognitiva.

3.3 ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR

A construção de uma educação inclusiva exige não apenas mudanças estruturais, mas sobretudo o fortalecimento de metodologias que promovam o pertencimento e a participação de todas as crianças. Nesse cenário, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) especialmente na educação infantil, ainda enfrentam barreiras que limitam seu acesso ao currículo e às experiências escolares. Para que esse processo ocorra de forma mais efetiva, torna-se necessário repensar o trabalho docente de maneira integrada, promovendo ações compartilhadas entre diferentes profissionais da educação. Sob essa perspectiva, o ensino colaborativo emerge como uma estratégia promissora, ao possibilitar a atuação conjunta de educadores na construção de ambientes escolares responsivos às necessidades de cada aluno (Rabelo; Mendes, 2011).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo configura-se como uma estratégia “poderosa e bem-sucedida”, ao oportunizar compartilhamento de saberes entre os professores da educação especial e os docentes do ensino comum, promovendo o compartilhamento de responsabilidades pedagógicas, como o planejamento, a instrução e a avaliação.

Nesse sentido, Mendes (2006) sintetiza o conceito de ensino colaborativo como:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (Mendes, 2006, p. 32).

A simples presença de um professor de apoio na escola não garante, por si só, a inclusão. Para que o professor de apoio consiga realizar a inclusão é preciso formação específica, e é imprescindível o trabalho colaborativo entre o professor da turma e ele: planejamento, a observação, a avaliação.

Em muitos casos ainda, a parte pedagógica fica toda por conta do professor de apoio que sozinho pensa o planejamento, avaliação, tudo que corresponde ao estudante TEA (Thousand; Villa, 1989).

O ensino colaborativo, também denominado coensino, propõe um modelo de serviço baseado na articulação entre profissionais da educação especial e do ensino comum, com objetivos pedagógicos compartilhados (Mendes, 2006). De acordo com Fontes (2009), o coensino constitui uma estratégia voltada ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Na perspectiva de Friend e Cook (2003), essa abordagem implica o trabalho conjunto de uma equipe multiprofissional atuando dentro da sala de aula comum, em parceria com os professores regentes.

Para que a inclusão escolar se concretize com qualidade e promova uma mudança significativa no fazer pedagógico, é imprescindível que a escola repense seus espaços, suas práticas e sua cultura organizacional. É necessário oferecer oportunidades de permanência e aprendizagem a todos os estudantes, considerando suas especificidades como ponto de partida para o planejamento e a intervenção pedagógica, além de fomentar a reflexão docente e a abertura a novas formas de ensinar.

Entretanto, a implementação do ensino colaborativo apresenta desafios, sobretudo no que tange ao envolvimento de todos os profissionais do sistema escolar. Para que essa colaboração seja consistente, é necessário atingir níveis satisfatórios de parceria, que vão além do simples compartilhamento de espaços e informações. Esses níveis Segundo Friend e Cook (2003), implicam uma comunicação frequente e transparente, o compartilhamento claro de responsabilidades, o planejamento conjunto das estratégias pedagógicas, além de um respeito mútuo e confiança entre os profissionais. Gately e Gately (2001) descrevem o desenvolvimento da colaboração docente em três estágios distintos:

- 1 - Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si;
- 2 – De comprometimento: quando a comunicação se torna mais frequente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula;
- 3 - Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente; um complementa o outro (Gately; Gately, 2001, p. 40).

Como toda prática pedagógica, o ensino colaborativo apresenta vantagens e limitações. Entre os benefícios, destacam-se a melhoria na aprendizagem dos alunos, a ampliação da inclusão e o crescimento profissional dos professores envolvidos. Por outro lado, as dificuldades incluem resistências institucionais, a indefinição de papéis e responsabilidades

dentro da sala de aula e a ausência de uma política pública estruturada para essa modalidade (Capellini, 2004).

Para que essa abordagem tenha êxito, Conderman, Bresnahan e Pederson (2009) destacam a importância de alguns pré-requisitos, como: igualdade na tomada de decisões, ausência de hierarquias entre os profissionais envolvidos e o reconhecimento dos saberes de cada membro da equipe. Complementando esse olhar, Argueles, Hughes e Schumm (2000) relatavam os fatores essenciais identificados em um projeto piloto desenvolvido na Flórida, tais como: tempo para planejamento conjunto, flexibilidade, disposição para assumir riscos, definição clara de papéis, compatibilidade entre os profissionais, habilidades de comunicação e suporte institucional.

Apesar de sua relevância para a efetivação da inclusão escolar, o ensino colaborativo ainda não ocupa espaço de destaque nas diretrizes legais brasileiras referentes à Educação Especial. No entanto, algumas redes municipais vêm implementando essa abordagem de maneira experimental, demonstrando avanços significativos na construção de práticas pedagógicas mais equitativas (Capellini, 2004).

Esses estudos reforçam o ensino colaborativo como uma alternativa viável para a construção de sistemas educacionais inclusivos, ao ampliar perspectivas e provocar reflexões sobre sua adoção como serviço da Educação Especial. Destaca-se, ainda, sua relevância para a inclusão de crianças com deficiência intelectual e TEA, considerando que, frequentemente, os docentes das turmas regulares sentem-se inseguros diante da diversidade de demandas que emergem em sala de aula. Nessa lógica, a presença de um professor especializado, atuando de forma colaborativa, torna-se fundamental.

Essa proposta ganha ainda mais sentido na educação infantil, uma vez que muitas crianças não têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais, sobretudo quando permanecem em tempo integral na escola. A Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, sobre o AEE na educação infantil, reforça que esse atendimento não deve se restringir à sala de recursos, mas acontecer em todos os espaços da instituição. Além disso, aponta que a principal atribuição do professor do AEE é a de identificar e eliminar barreiras à participação plena das crianças com deficiência, sem substituir as atividades próprias da educação infantil (Brasil, 2015).

3.4 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UM INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O avanço das políticas educacionais inclusivas tem exigido o desenvolvimento de instrumentos que assegurem o atendimento às especificidades de cada estudante, especialmente daqueles com deficiência ou outras condições que demandam suporte pedagógico diferenciado. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como uma resposta concreta às demandas de inclusão e equidade no cenário educacional global, consolidando-se como ferramenta essencial para garantir o direito à aprendizagem e à participação de forma equitativa (Barbosa; Carvalho, 2019).

Criado nos Estados Unidos na década de 1970, no âmbito da Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência (EHA), precursora da Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência (IDEA), o PEI foi concebido como um documento estratégico para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes (Kirk; Gallagher; Coleman, 2015). Posteriormente, instrumentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) fortaleceram o PEI como elemento central na promoção de práticas inclusivas globais.

Em países como Finlândia e Canadá, o PEI é integrado a políticas amplas de formação docente, o que reforça a validação de estratégias inclusivas (Smith; Jones, 2019). No Brasil, a base legal do PEI é amplamente respaldada por documentos como a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que garante o direito à educação inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta que práticas pedagógicas inclusivas estejam ancoradas em perspectivas que valorizam a diversidade e a equidade, princípios que fundamentam o PEI como instrumento prático e essencial na educação brasileira (Silva *et al.*, 2021).

A implementação do PEI vai além da adaptação curricular; ela simboliza um compromisso ético e prático com a equidade educacional, permitindo que as práticas pedagógicas respeitem as singularidades de cada aluno. De acordo com a Declaração de Salamanca, “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994, p. 6). Essa perspectiva evidencia o papel do PEI na construção de ambientes educacionais inclusivos, que reconhecem a diversidade como valor constitutivo da prática pedagógica.

Nesse sentido, o PEI também desempenha um papel fundamental no levantamento de necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades de alunos com deficiências

e neurodivergentes³, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e dificuldades de aprendizagem. Portanto, ele é mais do que um documento técnico; é um guia pedagógico elaborado de forma colaborativa entre professores, gestores, especialistas e familiares, promovendo uma abordagem integrada que fortalece a inclusão educacional (Santos; Oliveira, 2022).

Sua efetividade depende de uma avaliação multidimensional inicial, que considere aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos do aluno, bem como de revisões periódicas para garantir sua relevância e adequação às necessidades do estudante. Esta avaliação é fundamental para estabelecer metas claras e estratégias individualizadas, evitando generalizações e promovendo um ensino personalizado (Lima; Silva, 2023).

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um processo complexo que exige planejamento detalhado, observação criteriosa e colaboração entre os diferentes agentes envolvidos na educação do estudante. De acordo com Moreira e Santos (2022), o PEI é estruturado em etapas que promovem uma visão ampla e específica das necessidades do aluno, garantindo a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas particularidades.

Essa adaptação não é apenas uma questão de modificação de conteúdo, mas de transformação do processo de ensino como um todo. Para os educadores, isso demanda um olhar atento e uma escuta ativa, características essenciais para identificar e responder de forma efetiva às necessidades singulares de cada estudante, especialmente os que apresentam condições de neurodiversidade ou deficiência.

A primeira etapa consiste na avaliação inicial, que envolve um diagnóstico detalhado das habilidades, dificuldades e interesses do estudante. Esse processo requer o uso de instrumentos como entrevistas, observações em sala de aula, testes pedagógicos e relatórios médicos ou psicológicos (Rodrigues; Almeida, 2020).

Na sequência, são definidos os objetivos educacionais, que devem ser específicos, mensuráveis e alinhados às capacidades do aluno. Esses objetivos abrangem tanto metas acadêmicas, como a aquisição de habilidades de leitura e escrita, quanto metas sociais, como o fortalecimento das interações interpessoais (Santos; Oliveira, 2022). A construção desses

³ O termo neurodivergente refere-se a pessoas cujos modos de pensar, aprender e processar informações diferem do padrão considerado “neurotípico”, abrangendo condições como autismo, TDAH, dislexia, entre outras (Singer, 1998).

objetivos ocorre de forma colaborativa, envolvendo professores, familiares, estudantes e profissionais especializados, reforçando o caráter participativo do PEI.

Após a definição das metas, inicia-se a elaboração das estratégias pedagógicas, que consiste no planejamento das adaptações curriculares, dos recursos didáticos e das metodologias a serem aplicadas. Lima e Silva (2023) destacam que a diversidade de estratégias é essencial para atender às diferentes formas de aprendizagem, garantindo que o conteúdo seja acessível, significativo e contextualizado.

No contexto das atualizações normativas brasileiras, cabe destacar que, com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 50/2024, o Plano Educacional Individualizado passou a ser oficialmente denominado Plano Educacional Especializado (PAEE). Essa atualização terminológica não altera a essência do instrumento, mas reforça sua objetividade e clareza, mantendo sua função central de assegurar estratégias pedagógicas individualizadas e inclusivas para cada estudante. O PAEE integra, de forma sistemática, avaliação, definição de metas, planejamento de estratégias e monitoramento, orientando a construção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a equidade e o direito à educação de qualidade (Brasil, 2024).

Assim, o PAEE consolida e atualiza o conceito de planejamento educacional individualizado, reafirmando sua finalidade de promover não apenas a adaptação curricular, mas a efetiva inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, garantindo sua participação ativa e aprendizagem significativa.

No que se refere ao registro dessas estratégias, Barbosa e Carvalho (2019) afirmam que não existe um modelo único ou padronizado para o formulário do Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴. Dessa forma, cada instituição pode adaptar ou confeccionar seu próprio formulário, adequando-o às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto escolar.

A seguir, apresenta-se uma sugestão de modelo de formulário para aplicação do PEI/PAEE, que pode servir como referência para a elaboração ou adaptação dos documentos utilizados nas instituições escolares.

⁴ Embora Barbosa e Carvalho (2019) não utilizem a nomenclatura PAEE ao propor o quadro como modelo para aplicação do PEI, o instrumento apresentado pode ser facilmente adaptado aos objetivos e diretrizes do Plano Educacional Especializado (PAEE), conforme estabelecido pelo Parecer CNE/CEB nº 50/2024.

Quadro 3 - Sugestão de modelo de formulário para aplicação do PEI/PAEE

Plano Educacional Especializado	
Nome:	Curso:
Componente Curricular:	Data de elaboração:
Docente:	Data de avaliação:
Relatório Circunstanciado	
Necessidades Educacionais Especiais	
Conhecimentos, afinidades, habilidades	Dificuldades
Adaptações Curriculares	
Objetivos e metas:	
Metodologias e materiais de apoio:	
Critérios e métodos de avaliação:	
Revisão e reformulação:	
Assinaturas	

Fonte: Barbosa e Carvalho (2019, p. 32).

Diante do exposto, observa-se que o Plano Educacional Especializado (PAEE) se configura como um instrumento relevante no contexto das políticas de educação inclusiva, ao propor a organização sistematizada de estratégias voltadas às necessidades específicas dos estudantes. No entanto, sua efetividade não pode ser compreendida de forma isolada ou automática, uma vez que sua implementação está diretamente condicionada às condições institucionais, à formação docente e à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, mais do que um documento estruturador, o PAEE pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico em construção, cuja potencialidade depende da forma como é apropriado pelos sujeitos da prática escolar. Sua operacionalização exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade pedagógica, escuta qualificada e capacidade de adaptação frente à complexidade do desenvolvimento infantil, especialmente no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, os dados discutidos ao longo do capítulo permitem problematizar a ideia de que a simples adoção de instrumentos formais seja suficiente para garantir práticas inclusivas

efetivas. Ao contrário, evidenciam que a consolidação do PAEE está imbricada em processos mais amplos, que envolvem formação continuada, suporte institucional e construção de redes colaborativas entre escola, família e profissionais da saúde.

Dessa forma, embora o PAEE represente um avanço importante no campo da educação inclusiva, sua materialização no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio em construção. Tal compreensão desloca o foco do instrumento em si para as condições que sustentam sua efetivação, evidenciando que a inclusão não se realiza apenas por meio de prescrições normativas, mas pela articulação entre intencionalidade pedagógica e possibilidades concretas de ação.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais: uma revisão teórica e uma investigação empírica.

Na etapa teórica, realizada no segundo semestre de 2024, buscou-se compreender como a inclusão de crianças pequenas com autismo na etapa inicial da educação básica tem sido abordada no contexto brasileiro. Para tanto, foram consultadas a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e o Portal de Periódicos da Capes, utilizando a expressão booleana: “TEA *AND* práticas pedagógicas *AND* educação infantil”.

Foram selecionadas produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2024, incluindo teses, dissertações e artigos. O número de investigações localizadas e os critérios específicos de seleção serão detalhados na análise dos resultados.

A realização do levantamento bibliográfico é fundamental, uma vez que:

[...] registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Dessa forma, pode-se afirmar que a definição da metodologia é essencial, pois permite identificar lacunas e tendências existentes, bem como áreas ainda pouco exploradas ou questões não resolvidas. Além disso, constitui a base para futuras pesquisas e contribuições no campo em estudo, ao possibilitar o conhecimento das abordagens adotadas em investigações anteriores e a seleção dos métodos mais adequados para a própria pesquisa.

A etapa empírica da pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. O estudo foi conduzido segundo os pressupostos do método qualitativo, que se insere no âmbito da pesquisa de campo e privilegia a investigação do processo, a compreensão dos fenômenos e a utilização de métodos capazes de captar a complexidade e a riqueza das experiências humanas.

Caracteriza-se a pesquisa qualitativa nos termos a seguir:

[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (Araújo; Oliveira, 1997, p.11).

Adotou-se uma abordagem de natureza exploratória, tendo como objetivo principal a

investigação de novas perspectivas e a análise aprofundada dos fenômenos de interesse, e “proporcionar maior familiaridade com o problema” (Gil, 1991, p. 41).

O estudo também incorporou a pesquisa descritiva, por se caracterizar como uma metodologia voltada à descrição precisa e detalhada dos fatos observados, visando a uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em análise (Gil, 1991).

A pesquisa foi conduzida por meio da análise de dados proposta por Bardin (2016), estruturada em três etapas distintas: “1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações”.

Para sistematizar as informações provenientes desse processo, elaborou-se, ao final de cada bloco, um quadro demonstrativo no qual estão dispostas as categorias, subcategorias e os respectivos dados que embasaram a interpretação, possibilitando a delimitação das áreas de potencialidades e dos desafios. Essas informações são fundamentais para a elaboração do recurso pedagógico.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA

Localizado na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná, a aproximadamente 235 km da capital, Curitiba, Telêmaco Borba foi emancipada politicamente em 21 de março de 1963, ao desmembrar-se do município de Tibagi. O nome da cidade homenageia o engenheiro Telêmaco Augusto Enéas Morosini Borba, figura de destaque para o desenvolvimento industrial do setor de papel e celulose no Brasil (Fernandes, 2015). Reconhecida como a “Capital do Papel”, Telêmaco Borba consolidou-se como importante polo industrial, especialmente a partir da instalação da empresa Klabin S.A., cuja atuação impulsionou o crescimento econômico e social local.

No tocante à configuração geográfica, o município caracteriza-se por relevos ondulados e significativa presença de áreas de mata nativa, remanescentes da Mata Atlântica. O Rio Tibagi, um dos principais do estado do Paraná, atravessa seu território, conferindo-lhe rica biodiversidade e diversas reservas naturais (IBGE, 2024).

Essa singularidade ambiental reforça a importância de Telêmaco Borba tanto na preservação ecológica quanto no desenvolvimento econômico regional. Conforme ilustra o mapa a seguir.

Figura 1 - Mapa do município de Telêmaco Borba-PR



Fonte: Viaje Paraná (2024).

Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), Telêmaco Borba possui uma população estimada em aproximadamente 79 mil habitantes, com predomínio do espaço urbano, embora mantenha comunidades rurais representativas. O perfil populacional revela uma expressiva diversidade étnico-cultural, composta por descendentes de europeus, indígenas, afro-brasileiros e migrantes de diversas regiões do país (Santos; Souza, 2021). Essa heterogeneidade sociocultural impõe desafios e oportunidades ao contexto educacional, demandando práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de saberes e experiências (Munanga, 2005).

No âmbito educacional, a rede municipal de ensino é composta por 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 24 escolas de Ensino Fundamental, além de um contraturno socioeducativo. O sistema atende a cerca de 8.036 alunos, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, contando com mais de 700 professores (INEP, 2024).

Nesse sentido, a compreensão do contexto do município de Telêmaco Borba é fundamental para a análise dos dados desta pesquisa, considerando que fatores como a diversidade sociocultural, o perfil educacional e as políticas públicas locais exercem influência direta sobre a implementação da educação inclusiva nas instituições de ensino. A contextualização histórica, geográfica, ambiental, demográfica e educacional do município oferece, portanto, subsídios cruciais para interpretar as práticas pedagógicas observadas, especialmente no que concerne à inclusão de estudantes com deficiência.

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes foram 42 professores que atuam na Educação Infantil, de 0 a 3 anos e 11 meses de idade no município de Telêmaco Borba, localizado na região dos Campos Gerais, do estado do Paraná, e que possuem, em suas turmas, crianças matriculadas com diagnóstico

de autismo.

4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Os professores que aceitaram participar da pesquisa o fizeram de forma voluntária, após serem devidamente informados sobre os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ao qual o projeto foi submetido e aprovado (CAAE nº 82183324.4.0000.0105). A pesquisa foi iniciada após a aprovação do Parecer Consubstanciado nº 7.184.922.

O estudo de campo foi conduzido com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e as perspectivas dos professores que atuam na educação infantil com crianças com diagnóstico de autismo no município de Telêmaco Borba – PR. A escolha pela pesquisa empírica justifica-se pela necessidade de acessar as vivências cotidianas dos educadores, oferecendo uma análise mais detalhada sobre a realidade da educação infantil no município.

Inicialmente, a pesquisadora solicitou à Secretaria Municipal de Educação de Telêmaco Borba - PR a autorização para a realização da pesquisa a qual foi prontamente concedida. Com a anuência formalizada e seguindo a orientação dos representantes da Secretaria, a pesquisadora entrou em contato, de forma presencial com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CEMAE), responsável por fornecer informações cruciais, como o número de crianças diagnosticadas com TEA e aquelas em processo de investigação. Esses dados, entretanto, não foram disponibilizados, em conformidade com as orientações institucionais do município. Foram, contudo, obtidas informações sobre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) onde essas crianças estavam matriculadas. A análise preliminar revelou que todos os 16 CMEIs do município possuíam matrículas de crianças com TEA, o que evidenciou a importância e a relevância da pesquisa para a comunidade escolar local.

Para contextualizar esse cenário, segundo o portal “Primeira Infância Primeiro”, no ano de 2024, 9,89% da população de Telêmaco Borba possui entre 0 e 6 anos, totalizando 7.421 crianças em um universo de 75.042 habitantes. Esses números reforçam que há uma quantidade expressiva de crianças na faixa etária da Educação Infantil, legitimando a necessidade de investigações que abordem a inclusão, especialmente nos casos de TEA, e destacando a relevância do tema para as políticas e práticas educacionais do município.

Esse levantamento inicial segue a linha de Mantoan (2003, p. 15), que destaca a importância de a pesquisa ser realizada em contextos concretos para compreender a realidade da inclusão escolar, visto que, como ela afirma: “a inclusão implica uma mudança de

perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Após a formalização da pesquisa, os gestores dos CMEIs foram informados sobre a realização da pesquisa pela chefe de Seção da Educação Infantil, e a pesquisadora estabeleceu contato com os diretores para formalizar o convite à participação dos professores. Durante esse contato, foi detalhado o processo de aplicação do questionário, o qual seria realizado presencialmente, sob a supervisão da pesquisadora, a fim de assegurar a precisão e a confiabilidade dos dados coletados.

Para a seleção dos participantes, foi estabelecido critério de inclusão rigoroso, garantindo que todos tivessem experiência direta com crianças do público-alvo da investigação. Foram convidados a participar professores que atuassem diretamente com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O critério foi definido com base na premissa de que a participação de educadores com experiência prática e contínua no atendimento às crianças com TEA permitiria uma visão mais precisa e aprofundada dos desafios e das estratégias pedagógicas adotadas. Ao final, 42 professores atenderam o critério e aceitaram participar da pesquisa, distribuídos entre os 16 CMEIs, sendo que apenas uma professora optou por não participar.

Esse procedimento segue a recomendação de Coscarelli (2010), que enfatiza a importância da escolha criteriosa dos participantes, destacando que, quanto mais próxima for a experiência do indivíduo com o fenômeno investigado, mais significativa será a contribuição que ele poderá oferecer à pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por 15 perguntas organizadas em três grupos principais. Os dois primeiros buscaram traçar um perfil dos participantes da pesquisa

O terceiro grupo apresentou questões fechadas e discursivas, buscando captar as percepções dos professores sobre o contexto da inclusão escolar, conhecimentos prévios necessários para a atuação no desenvolvimento de crianças pequenas, e os desafios enfrentados e suas sugestões para aprimorar o processo inclusivo no município.

Além dos referenciais teóricos as perguntas emergem do objeto de estudo da pesquisa sobre inclusão escolar e autismo, sendo discutidas anteriormente com a orientadora para garantir sua clareza, pertinência e alinhamento com os objetivos da pesquisa. Para isso, foram consideradas as contribuições de estudiosos como Mantoan (2003), Vygotsky (1998), e outros

pesquisadores, cujas teorias sobre inclusão, desenvolvimento cognitivo e práticas pedagógicas foram fundamentais na construção do questionário.

Durante a organização da pesquisa empírica, surgiram preocupações iniciais por parte de alguns gestores, que sugeriram o envio do formulário por *e-mail* para minimizar possíveis impactos no planejamento escolar. No entanto, após a apresentação detalhada da importância do acompanhamento presencial da pesquisadora, foi acordado que a aplicação dos questionários seria realizada durante os momentos de Hora-Atividade dos professores, períodos em que a presença da pesquisadora não interferiria diretamente nas atividades pedagógicas. Esse acordo permitiu que as agendas da pesquisadora e dos professores participantes fossem organizadas de forma a viabilizar a coleta de dados sem prejudicar o funcionamento das escolas.

A coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre de 2024, com os professores respondendo individualmente ao questionário, duração média de 30 minutos. Antes de iniciar, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre as garantias de anonimato e confidencialidade das respostas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando a ética e o respeito no manejo das informações fornecidas. A recepção dos professores foi, em geral, promissora destacando-se o interesse em contribuir para a melhoria das práticas inclusivas no município, o que reforça a relevância e o impacto potencial dessa pesquisa para o contexto educacional local.

A fim de respeitar as particularidades de cada grupo e garantir uma interpretação precisa dos dados, optou-se por adotar formatos distintos para as análises dos grupos 2 e 3. Essa escolha metodológica busca refletir as especificidades de cada conjunto de respostas, permitindo uma análise mais detalhada e fiel às contribuições de cada grupo. A utilização de formatos diferenciados visa proporcionar uma leitura mais clara e aprofundada, facilitando a compreensão das nuances de cada grupo, como defendido por Minayo (2011), que argumenta que a segmentação na análise de dados contribui para um entendimento mais completo e contextualizado.

Para preservar a identidade dos participantes, as citações diretas foram numeradas sequencialmente de 1 a 10, sendo que, ao atingir o número máximo, a contagem reiniciava novamente a partir de 1. Quando múltiplas respostas apresentavam conteúdo ou significado semelhantes, utilizou-se a notação “N” seguida do número de ocorrências correspondentes (por exemplo, N^o=2 indica duas respostas com a mesma ideia). Esse procedimento visa garantir o anonimato dos colaboradores, ao mesmo tempo em que permite o acompanhamento organizado das falas apresentadas.

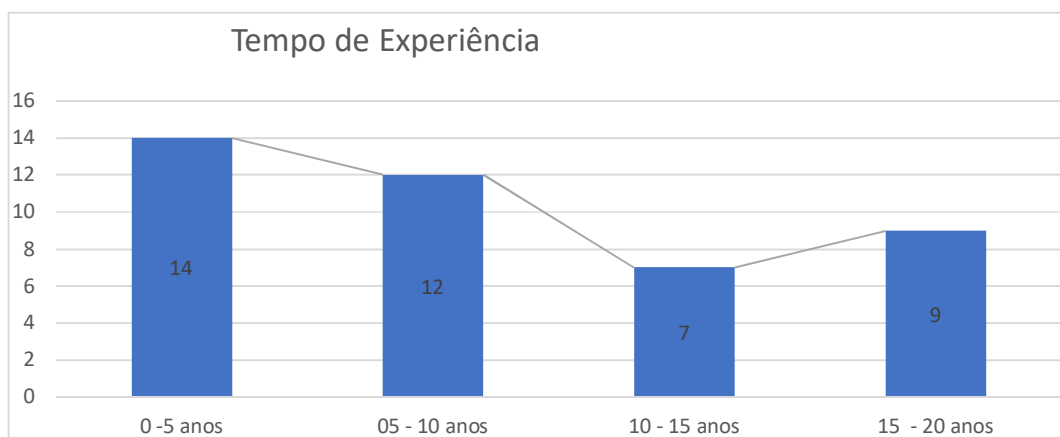
5 DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA AO RECURSO EDUCACIONAL PARA O TEA

5.1 ANÁLISE DO BLOCO I: PERFIL DEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

O Bloco I teve como objetivo analisar o perfil demográfico e profissional das docentes participantes, buscando compreender em que medida essas características incidem sobre a constituição das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise evidencia que tais elementos não se configuram como dados neutros, mas como dimensões que atravessam e condicionam, em diferentes níveis, a ação docente no contexto inclusivo.

Os resultados indicam uma significativa heterogeneidade nas trajetórias profissionais, abrangendo desde docentes iniciantes, com menos de um ano de atuação, até profissionais com mais de duas décadas de experiência. Essa diversidade sugere a coexistência de distintos repertórios pedagógicos, modos de compreender a inclusão e níveis de segurança na tomada de decisões didáticas.

Gráfico 1 - Tempo de experiência das docentes (anos)



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

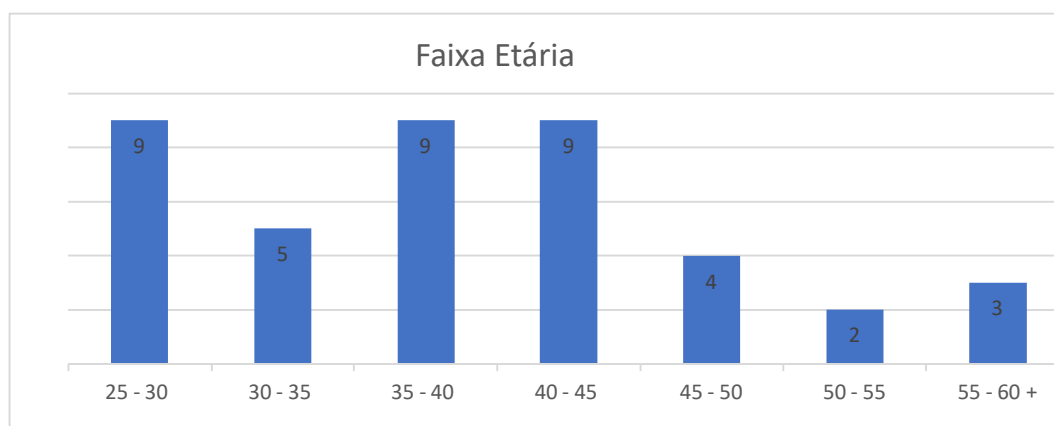
Essa distribuição dialoga com os achados de Soares *et al.* (2018), ao indicar que o tempo de docência não necessariamente se traduz, de forma linear, na qualificação das práticas inclusivas. Professores iniciantes tendem a demonstrar maior abertura a metodologias inovadoras, embora possam apresentar dificuldades na adaptação pedagógica frente à diversidade. Por outro lado, docentes mais experientes podem dispor de maior repertório de estratégias, ainda que, em alguns casos, enfrentem desafios relacionados à incorporação de

novas abordagens. Assim, o tempo de serviço parece atuar em articulação com outros fatores, como formação e condições institucionais

Nessa perspectiva, conforme argumenta Nóvoa (1992), a constituição da identidade docente resulta de um processo contínuo de articulação entre teoria e prática, no qual a experiência, por si só, não garante a efetividade pedagógica. Tal compreensão reforça a importância de políticas de formação continuada que considerem as diferentes etapas da trajetória profissional docente

No que se refere ao perfil etário, as participantes apresentam idades entre 25 e 62 anos, com média de 39 anos, dado que se aproxima das tendências nacionais apontadas pelo Censo Escolar (2021). A concentração na faixa de 30 a 45 anos pode indicar um grupo que vivenciou transformações relevantes nas políticas educacionais, especialmente no que se refere à ampliação das discussões sobre inclusão. Esse aspecto pode contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas, ainda que não determine, por si só, sua efetividade.

Gráfico 2 - Distribuição de Idade das Professoras



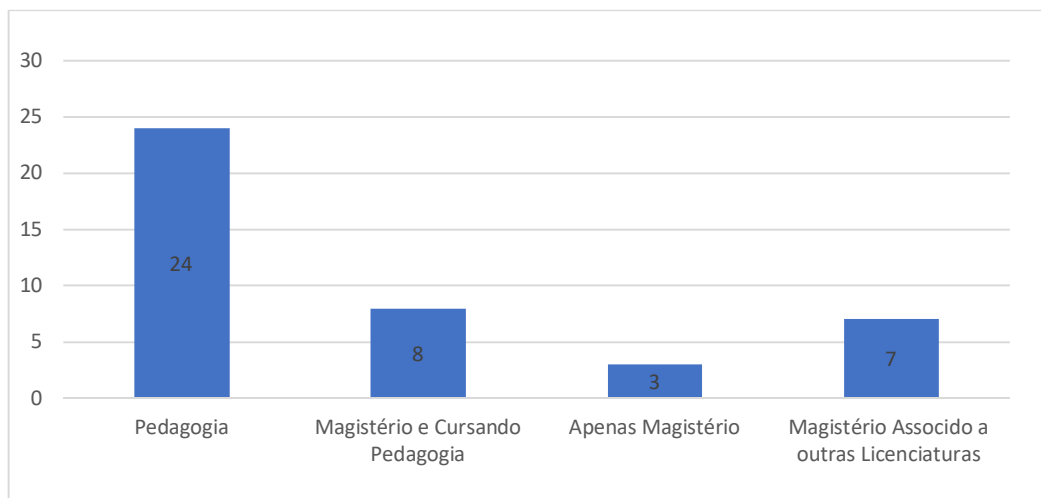
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

Outro aspecto relevante refere-se à predominância de mulheres entre as participantes, refletindo uma característica historicamente consolidada na Educação Infantil. Conforme o Censo Escolar (2021), essa etapa da educação básica permanece fortemente feminilizada. Esse dado pode ser interpretado tanto à luz de construções sociais associadas ao cuidado quanto em relação às condições de valorização da profissão docente, abrindo espaço para reflexões sobre equidade de gênero no campo educacional.

No que diz respeito à formação acadêmica, observa-se que todas as participantes atendem às exigências legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei nº 9.394/1996), possuindo, no mínimo, formação no magistério. Além disso, verifica-se que a maioria possui graduação em Pedagogia e uma parcela significativa apresenta formação em nível de pós-graduação lato sensu, superando a média nacional.

Gráfico 3 - Formação inicial das professoras



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

Embora esse dado possa ser considerado positivo, ele não garante, necessariamente, segurança pedagógica para atuação no contexto inclusivo. Conforme aponta Mantoan (2003), a formação docente, quando não articulada às demandas concretas da prática, pode apresentar limitações frente à complexidade da inclusão. As falas das participantes parecem corroborar essa perspectiva, ao evidenciarem dificuldades na implementação de estratégias voltadas ao atendimento de crianças com TEA, mesmo entre aquelas com formação específica.

Nesse sentido, como destaca Lopes (2006), a formação docente precisa ultrapassar o domínio técnico, incorporando dimensões relacionadas à compreensão do desenvolvimento infantil e às especificidades do TEA. Os relatos de insegurança observados na pesquisa podem indicar lacunas nesse processo formativo, ainda que não possam ser generalizados para todos os contextos.

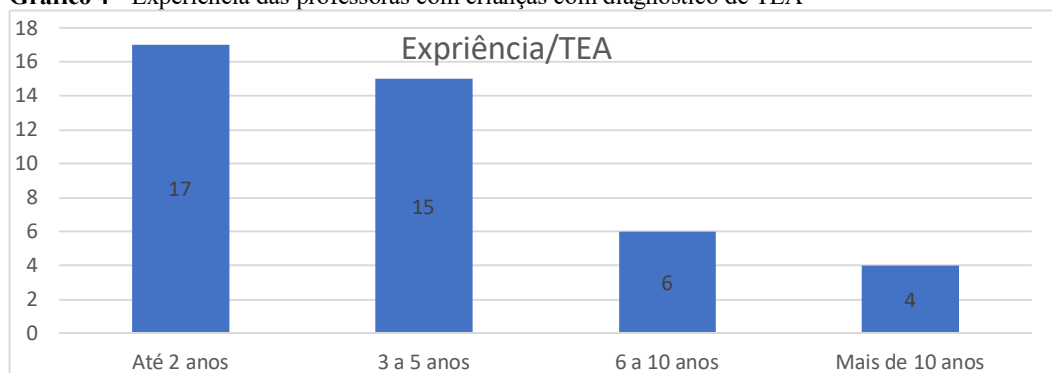
A presença de docentes com formação em áreas diversas sugere trajetórias profissionais plurais, que podem enriquecer o ambiente educativo, mas também podem demandar processos formativos mais direcionados às especificidades da Educação Infantil.

No que se refere à experiência com crianças diagnosticadas com TEA, observa-se uma variação entre as participantes. Entre as 42 participantes desta pesquisa, 76% (N= 32) possuem até cinco anos de experiência na área, com a maioria em estágios iniciais ou intermediários da

formação inclusiva. Especificamente, 17 professoras têm até dois anos de experiência, 15 estão na faixa de três a cinco anos de atuação, enquanto apenas 10% (N= 4) professoras acumulam mais de dez anos de experiência. Importante ressaltar que muitas dessas educadoras, embora com menos tempo de experiência formal, têm contato com o TEA em seus círculos familiares ou pessoais, o que pode enriquecer a compreensão e a abordagem desses alunos.

No que se refere à experiência com crianças com TEA, os dados revelam que a maioria das participantes possui até cinco anos de atuação nessa área, o que pode indicar que grande parte das docentes ainda se encontra em processo de construção de repertório específico para o trabalho inclusivo.

Gráfico 4 - Experiência das professoras com crianças com diagnóstico de TEA



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

À luz da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), tais experiências podem assumir papel relevante na constituição das práticas pedagógicas, uma vez que o desenvolvimento profissional se constrói por meio das interações e das mediações estabelecidas no cotidiano escolar. Nesse contexto, tanto as vivências profissionais quanto as experiências pessoais com o TEA podem contribuir para a ampliação da compreensão das necessidades das crianças.

Entretanto, o tempo reduzido de experiência específica com o TEA pode estar relacionado a sentimento de insegurança docente diante de situações que exigem intervenções mais especializadas. Esse aspecto sugere a importância de investimentos em formação continuada e suporte institucional, ainda que tais fatores dependam de condições mais amplas do sistema educacional.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese que organiza e sistematiza os principais achados deste bloco. Tal procedimento permite evidenciar possíveis relações entre as variáveis investigadas, contribuindo para a compreensão de como o perfil demográfico e profissional das docentes pode se articular com

as práticas inclusivas. As categorias construídas: Tempo de Docência, Idade das Docentes, Formação Acadêmica e Experiência com TEA, devem ser compreendidas como dimensões analíticas que auxiliam na interpretação dos dados, e não como determinantes isolados da prática pedagógica.

Quadro 4 - Bloco I - Perfil das Docentes Participantes da Pesquisa

	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Inferências/Observações
Tempo de Docência		Tempo de atuação docente (de 0 a mais de 20 anos).	Docentes iniciantes apresentam entusiasmo, mas pouca segurança. Veteranos possuem maior repertório, mas podem apresentar resistência às inovações.	Docentes iniciantes demonstram maior disposição, mas menor segurança nas práticas inclusivas. Veteranos possuem repertório consolidado, porém podem apresentar resistência às mudanças, evidenciando a importância da formação continuada.
Idade das Docentes		Faixa etária das participantes (25 a 62 anos).	Predominância na faixa de 30 a 45 anos. Todas as participantes são mulheres.	A diversidade etária reflete uma mescla de experiências e desafios. A predominância feminina reforça estereótipos de gênero no cuidado infantil, sugerindo necessidade de políticas que incentivem maior equidade na profissão.
Formação Acadêmica	Nível de Formação	Magistério, graduação (predomínio em Pedagogia), e pós-graduação (59% possuem).	Formação inicial atende à LDB, com complementação por cursos de pós-graduação em áreas correlatas à Inclusão e Neuropsicopedagogia.	A formação acadêmica das docentes é consistente com as exigências legais, porém ainda há percepção de lacunas na formação específica para inclusão de alunos com TEA, indicando necessidade de formação continuada especializada.
	Formação Complementar	Pós-graduação em Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia e outras áreas.	A busca por especialização é motivada pelos desafios práticos da inclusão.	A formação complementar reflete o empenho das professoras em qualificar suas práticas, mas revela também que a formação inicial não tem dado conta completamente das demandas da Educação Inclusiva.
Experiência com TEA	Tempo de Experiência	Tempo de atuação específica com alunos com TEA: maioria entre 0 e 5 anos e apenas 10% com mais de 10 anos.	Muitas possuem experiências pessoais ou familiares com TEA, além da vivência escolar.	Experiências diretas e pessoais influenciam positivamente a prática pedagógica. Docentes com mais tempo de atuação com TEA tendem a apresentar estratégias mais eficazes e sensíveis, reforçando a importância da prática aliada à formação continuada.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

5.2 ANÁLISE DO BLOCO II: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Goulart (2019), o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) transcende a esfera teórica, sendo imprescindível que os educadores desenvolvam competências práticas para adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos. Esse pressuposto evidencia um dos maiores desafios da formação docente em contextos inclusivos: a necessidade de conciliar o embasamento teórico com estratégias pedagógicas efetivas, que possibilitem uma atuação qualificada junto aos estudantes.

A legislação brasileira, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), garante direitos significativos para a educação de crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, a implementação dessas políticas enfrenta barreiras estruturais e práticas nas escolas, o que demanda um olhar atento para as dificuldades que impactam o processo inclusivo.

Sendo assim, este bloco da pesquisa foi estruturado para investigar os conhecimentos específicos das educadoras sobre o tema, por meio de sete questões fechadas, cujas respostas eram dicotômicas (“sim” ou “não”), permitindo uma análise quantitativa do preparo docente e do recebimento de apoio por parte das secretarias para atender às demandas pedagógicas e comportamentais dos respectivos alunos atípicos em ambientes institucionais. Segundo Flick (2009), uma análise quantitativa possibilita a identificação de padrões e tendências dentro de um grupo pesquisado, contribuindo para uma compreensão mais objetiva das lacunas e potencialidades na formação profissional.

A análise das percepções das educadoras sobre sua formação prévia em relação ao TEA revela uma lacuna significativa na qualificação docente, um aspecto amplamente discutido na literatura. Souza (2018) destaca que a formação de professores para o trabalho com alunos com TEA tem sido um desafio persistente, e os dados obtidos na pesquisa refletem essa realidade.

Os resultados evidenciam uma lacuna na qualificação docente: apenas 9,52% das participantes (N= 4) se consideraram suficientemente preparadas para atuar com alunos com TEA, enquanto a maioria reconheceu conhecimento insuficiente. Considerando que 54,76% das educadoras (N= 23) são graduadas em Pedagogia, essa dissonância sugere lacunas na formação inicial, corroborando Mendes (2015), que aponta a ausência de enfoque aprofundado sobre o transtorno durante a graduação como um fator determinante de entraves nas adaptações metodológicas.

Estudos recentes indicam cenário semelhante: Coutinho e Tessaro (2024) observaram que 54,2% (N= 24) dos professores se consideram “parcialmente preparados” para atender alunos da inclusão, reforçando a necessidade de revisão das práticas formativas. Nesse contexto, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores contemplem a educação inclusiva, não há exigência legal específica quanto ao TEA, tornando pertinente a incorporação proativa de conteúdos relacionados ao transtorno nos currículos acadêmicos, como forma de promover uma formação docente mais efetiva às demandas inclusivas.

Além disso, a pesquisa evidenciou desafios estruturais no que se refere à formação continuada, que ainda carece de maior acessibilidade. Embora existam iniciativas voltadas à capacitação docente, os dados indicam que, apesar de 64,29% (N= 27) das educadoras terem mencionado receber algum tipo de instrução sobre o TEA em formações pedagógicas ou em estudo individualizado, as demais relataram não ter tido acesso a uma formação específica.

Esse achado corrobora as conclusões de Lima e Silva (2017), que observam que, apesar do avanço das políticas públicas voltadas à formação continuada, sua implementação ainda não atinge todos os docentes, perpetuando lacunas formativas. Para Ramos (2016), embora a capacitação docente seja considerada uma responsabilidade institucional, há um descompasso entre os conteúdos abordados nesses programas e as demandas concretas da sala de aula, o que reforça a percepção de insuficiência formativa dos professores para atuar com estudantes considerados atípicos.

Portanto, a importância de investimentos contínuos na formação docente:

É essencial desenvolver programas de formação (inicial, contínua e especializada) para professores, para que possam melhor responder às diversidades educacionais de seus alunos. Uma formação sólida que proporcione ao professor consciência crítica para autorregular sua atividade ao ministrar as aulas e avaliar os alunos e ao planejar seu trabalho (Capelline; Mendes, 2015, p. 03).

Outro ponto crítico identificado refere-se à qualificação específica para atuar na Educação Especial e Inclusiva. Embora 35,71% (N= 15) das educadoras tenham indicado possuir formação específica na área, 64,29% (N= 27) declararam não ter qualquer especialização nesse campo. Segundo Goulart (2019), a ausência de uma formação adequada compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, dificultando a adaptação necessária das metodologias de ensino.

Considerando a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade a todos os alunos, os educadores:

[...] devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Prieto, 2006, p.58).

Diante dos aspectos mencionados, esse “cuidado” com a formação se justifica na medida em que as educadoras tendem a estar mais aptas a compreender os níveis de conhecimento dos alunos, identificar suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem e, a partir dessas informações, desenvolver metodologias, criar ou adaptar materiais didáticos e definir estratégias de avaliação. Essas avaliações, por sua vez, podem servir como subsídios para ajustar os planejamentos pedagógicos vindouros e aprimorar o atendimento educacional, garantindo uma abordagem inclusiva (Prieto, 2006).

Contudo, em relação às adequações no conteúdo, houve um consenso entre as participantes de que é necessária uma reformulação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com TEA. Esse consenso revela a percepção comum de que as metodologias tradicionais não são suficientes para promover a inclusão desses alunos, sendo imprescindível adaptações no currículo, nas estratégias de ensino e nas formas de avaliação. Segundo Franco (2012), a flexibilidade curricular é essencial para que a escola consiga acomodar as diversas formas de aprendizagem, respeitando as particularidades de cada aluno, o que reflete a opinião unânime dos educadores entrevistados.

Essa percepção está alinhada às proposições de Franco (2012), ao argumentar que:

As relações entre professor, aluno, currículo e escola impõem uma convivência tensiva e contraditória entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. Basta imaginar o professor como desencadeador de possibilidades múltiplas de retorno de sua ação para perceber que o processo desencadeado produz novas aprendizagens, as previstas e outras não previstas, as desejadas e as não desejadas (Franco, 2012, p. 151).

Embora a transformação curricular se mostre necessária para promover a inclusão, ela não se resume a ajustes pontuais em conteúdos e metodologias, mas requer a construção de um ambiente de aprendizagem que respeite e acolha as diversidades. Isso implica não apenas em mudanças estruturais, mas também na reformulação das concepções sobre ensino e aprendizagem, tornando-as mais flexíveis e acessíveis (Mendes, 2002).

A pesquisa também revelou desafios na intervenção diante de comportamentos imprevisíveis apresentados por crianças atípicas. Tais comportamentos são definidos por características como repetição, resistência à mudança e dificuldades de adaptação ao ambiente

social, e muitas vezes se manifestam de maneira inesperada. De acordo com Ferster (1961), são, em grande parte, uma resposta às inconsistências no ambiente social.

Os comportamentos de crianças atípicas, muitas vezes interpretados como “sem sentido”, podem ser compreendidos à luz da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), pois sua manifestação frequentemente reflete desequilíbrios nas contingências ambientais, como ausência de reforços sociais consistentes e predominância de reforços não sociais (Skinner, 1953). Tais comportamentos incluem padrões repetitivos, resistência à mudança e dificuldades de adaptação social, representando desafios diretos à efetividade das metodologias pedagógicas tradicionais (Freitas, 2017).

Na pesquisa, 62% (N = 26) das educadoras afirmaram possuir conhecimento sobre como intervir adequadamente, enquanto os demais demonstraram insegurança. Segundo Martines e Camargo (2023), a aplicação dos princípios da ABA permite que os educadores interpretem esses comportamentos como respostas funcionais a estímulos ambientais, favorecendo intervenções mais assertivas e promotoras de desenvolvimento.

Por fim, no tocante à adesão ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), ele foi amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para a personalização do ensino, com 41 participantes destacando sua importância. Contudo, a efetivação do PEI nos CMEIs da rede municipal pesquisada enfrenta desafios ainda significativos. O plano não tem sido aplicado nas instituições de ensino Infantil de 0 a três anos, nove meses e vinte e nove dias, o que representa um obstáculo específico para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e personalizada desde as primeiras fases do desenvolvimento infantil.

A ausência da implementação consistente do PEI nesse contexto evidencia a necessidade da aplicabilidade das políticas públicas que reforçam a garantia por lei dos alunos com necessidades específicas, como a Medida Provisória Nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo.

Art. 28-A Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante. §1º O PEI deverá contemplar: I - a identificação do estudante; II - a avaliação do estudante; III - os objetivos mensuráveis de ensino, em termos de habilidades-alvo a serem desenvolvidas; IV – os programas de ensino aplicáveis para cada objetivo estabelecido; V – os recursos de acessibilidade utilizados para a execução dos programas; VI – o protocolo de conduta individualizado; VII – as diretrizes para adaptação de atividades e de avaliações (Brasil, 2020).

Embora as políticas públicas brasileiras tenham diretrizes fundamentais para garantir o acesso à educação de crianças com TEA, a implementação prática desses direitos revela desafios que merecem análise mais detalhada. As dificuldades enfrentadas pelas escolas, na adaptação do currículo, na formação dos educadores e na disponibilização de recursos pedagógicos e financeiros são obstáculos que dificultam a plena inclusão dessas crianças.

Sendo assim, ao considerar que as escolas ainda estão em processo de construção de uma verdadeira inclusão, pode-se considerar de acordo com o MEC (2010):

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (Brasil, 2010, p. 9).

Dentre outros aspectos, Mantoan (2009) enfatiza que existem várias razões pelas quais a inclusão necessita se efetivar nas escolas, uma vez que ela possibilita um novo direcionamento para as práticas docentes e uma reorganização dos sistemas de ensino como um todo, a fim de que possam corresponder às especificidades individuais de todo alunado.

A análise evidencia que a inclusão escolar requer não apenas ajustes curriculares pontuais, mas a construção de ambientes de aprendizagem que acolham a diversidade, integrando formação docente, políticas públicas, recursos pedagógicos e suporte institucional. Portanto, tanto os resultados da pesquisa quanto os conceitos apresentados pelos autores reforçam a necessidade de um processo formativo contínuo que envolva não apenas a capacitação dos educadores, mas também a articulação de parcerias com profissionais da saúde, detentores de expertise em aspectos clínicos e terapêuticos. Essa demanda formativa torna-se ainda mais evidente à luz dos dados analisados no Bloco I, cuja interpretação, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2016), revela um perfil docente predominantemente composto por educadoras com até cinco anos de experiência na docência ou no atendimento a crianças com TEA, além de uma expressiva busca por especializações *lato sensu*.

Contudo, tais formações frequentemente não oferecem subsídios suficientes para a prática da inclusão, o que suscita questionamentos relevantes: se há um quantitativo considerável de pós-graduadas, por que persistem relatos de insegurança no atendimento às crianças com TEA?

Para organizar e interpretar os dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, as respostas das educadoras foram cuidadosamente examinadas, identificando-se unidades de registro, categoria, subcategoria, unidade de contexto e inferências dos resultados, pertinentes aos objetivos da pesquisa. Em seguida, essas unidades

foram agrupadas em categorias temáticas que refletem aspectos centrais da formação e prática docente em contextos inclusivos, como qualificação docente para atuar com crianças com TEA, capacitação específica em Educação Inclusiva, Formação continuada, estratégias pedagógicas, intervenção comportamental e implementação do PEI. Essa sistematização possibilitou a elaboração do quadro-síntese, que apresenta de maneira organizada os padrões, lacunas e potencialidades identificados na atuação das educadoras participantes.

Quadro 5 - Bloco II - Perfil da Formação e Capacitação Docente para Atendimento a Alunos com TEA

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Inferências/Observações
Qualificação Docente para TEA	Formação inicial	Frases que indicam baixa formação em TEA (ex.: 9,52%)	Respostas de educadores e dados quantitativos do estudo	Evidencia a insuficiência de formação formal para educação inclusiva específica ao TEA.
Formação Continuada e Capacitação	Acesso e participação	Depoimentos sobre cursos ou treinamentos recebidos	Entrevistas e questionários referentes à formação continuada	A formação continuada apresenta-se limitada e desigual, evidenciando a necessidade de políticas para ampliar acesso e frequência.
Capacitação Específica em Educação Inclusiva	Educação Especial e Inclusiva	Porcentagem de educadores com e sem formação específica	Questionários aplicados em educadores	Falta de formação específica compromete práticas pedagógicas inclusivas.
Reformulação das Práticas Pedagógicas	Metodologias adaptadas	Descrições de práticas pedagógicas e adaptações sugeridas	Relatos qualitativos sobre metodologias usadas	Necessidade de flexibilização curricular e adoção de práticas que atendam às necessidades dos estudantes com TEA.
Intervenção Comportamental	Conhecimento e aplicação	Referências a técnicas de intervenção (ex: ABA)	Trechos que discutem o manejo de comportamentos em sala	Importância da análise manejo de comportamentos em sala de aula.
Implementação do PEI	Aplicação e desafios	Citações sobre uso ou ausência do Plano de Ensino Individualizado	Documentos oficiais e relatos sobre práticas pedagógicas	O PEI configura-se como ferramenta essencial, porém sua aplicação ainda é limitada

Fonte: Dados pesquisa (2024).

5.3 ANÁLISE DO BLOCO III: NARRATIVAS E REFLEXÕES: O QUE DIZEM OS EDUCADORES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A análise das respostas do Bloco III possibilita compreender como as educadoras interpretam e materializam a inclusão em sua prática cotidiana. Parte-se do pressuposto de que a inclusão, conforme argumenta Mantoan (2003), constitui um processo contínuo de transformação institucional, que ultrapassa a mera presença física do aluno público-alvo da educação especial na sala comum e exige a construção de condições que garantam sua participação efetiva. À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), os dados foram organizados e categorizados, favorecendo a identificação de concepções, estratégias pedagógicas e fragilidades evidenciadas nas narrativas das participantes. Essa abordagem metodológica corrobora Tardif (2014), ao permitir o acesso a dimensões profundas do trabalho docente, revelando percepções que incidem diretamente sobre o processo inclusivo e sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças. A seguir, apresentam-se as discussões que emergiram da análise e as categorias construídas.

5.3.1 Percepção das Educadoras sobre a Atenção Compartilhada

A primeira questão buscou investigar o conhecimento das educadoras acerca da Atenção Compartilhada (AC), analisando sua compreensão conceitual e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Das 42 participantes, 76% (n=32) não reconheceram a AC como uma forma de comunicação entre dois indivíduos, em desacordo com a perspectiva de Tomasello (2003), para quem a interação mútua constitui condição fundante do desenvolvimento cognitivo nas primeiras fases da vida. Apenas 24% (n=10) identificaram corretamente esse aspecto, e, entre essas, metade o associou adequadamente ao processo comunicativo descrito por Bruner (1981).

Em convergência, Godoy e Gil (2021) ressaltam que a AC é constituída por componentes interdependentes, como a coordenação do olhar, engajamento emocional e intencionalidade comunicativa, que sustentam a construção de significados compartilhados e criando condições para o desenvolvimento da linguagem e da interação social. Quando reconhecida e mediada no contexto educativo, a AC amplia oportunidades de intervenção e promove avanços nas habilidades comunicativas e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

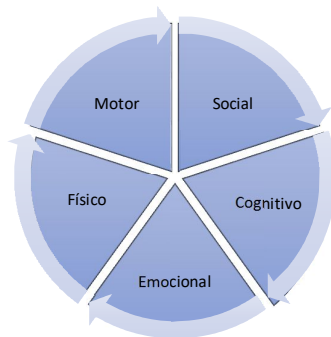
5.3.2 Concepções sobre as Áreas de Desenvolvimento Infantil: falhas e oportunidades de Formação

Para além da compreensão dos aspectos comunicativos, torna-se necessário analisar como as educadoras compreendem o desenvolvimento infantil em sua totalidade.

A segunda questão do questionário buscou avaliar o conhecimento das participantes sobre as cinco áreas do desenvolvimento infantil: física, motora, cognitiva, social e emocional, destacando suas inter-relações e implicações pedagógicas. Essas áreas não se desenvolvem isoladamente; ao contrário, configuram um processo dinâmico e integrado que estrutura a aprendizagem e a interação da criança com o ambiente. Papalia, Olds e Feldman (2006) enfatizam que essa integração é essencial para a atuação pedagógica, permitindo que os educadores identifiquem e promovam aspectos do desenvolvimento de forma equilibrada e holística.

Para ilustrar a inter-relação entre as cinco áreas do desenvolvimento infantil, foi elaborado um diagrama circular (Figura 3), que evidencia a natureza integrada e dinâmica dessas dimensões.

Figura 2 - Áreas do desenvolvimento infantil



Fonte: Dados levantados por meio do estudo da autora (2024).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza as áreas do desenvolvimento em campos de experiência que estimulam o desenvolvimento integral da criança. Esses campos valorizam a interdependência das dimensões físicas, motoras, cognitivas, sociais e emocionais, assegurando que todos os aspectos do desenvolvimento infantil sejam considerados na prática pedagógica (Brasil, 2017).

Ao analisar as respostas das participantes, constatou-se que apenas quatro forneceram respostas completas, enquanto dezenove não responderam e vinte e oito apresentaram respostas parcialmente completas. Entre os equívocos mais frequentes observou-se a confusão entre

áreas do desenvolvimento e marcos do desenvolvimento, indicando lacunas conceituais e apontando a necessidade de maior formação pedagógica sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

Nas respostas que apresentaram fragilidade, surgiram menções a habilidades específicas, como atenção, memória, autocuidado, criatividade e socialização. Embora relevantes, tais elementos devem ser compreendidos como competências desenvolvidas dentro das cinco áreas principais, e não como categorias isoladas. Piaget (1952) e Vygotsky (1984) destacam que o desenvolvimento infantil é interdependente, integrando dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais em processos contínuos de aprendizagem e adaptação ao meio.

Para Piaget (1967), o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao físico e ao motor, à medida que a criança constrói conhecimento a partir de interações concretas com o ambiente. Vygotsky (1984) ressalta que o aprendizado é mediado socialmente, sendo o suporte emocional e as interações sociais fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Erikson (1963), por sua vez, evidencia a centralidade do desenvolvimento emocional e social na formação da identidade e das competências sociais.

A teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1995), amplia a visão de cognição, incluindo inteligências que se conectam diretamente à dimensão motora, como a corporal-cinestésica, que envolve habilidades de movimento e coordenação. Montessori (1967) e Feuerstein (1991), com suas abordagens holísticas, mostram como o ambiente, a interação social e o estímulo afetivo favorecem o desenvolvimento integral das crianças em todas essas áreas.

Essas contribuições permitem compreender que a fragmentação dessas dimensões compromete a leitura do desenvolvimento infantil, impactando diretamente a organização das práticas pedagógicas.

5.3.3 Interpretação das Respostas sobre o Ensino Colaborativo

A compreensão integrada do desenvolvimento infantil, embora fundamental para a prática pedagógica, não se dissocia das formas de organização do trabalho docente, especialmente no contexto das práticas inclusivas.

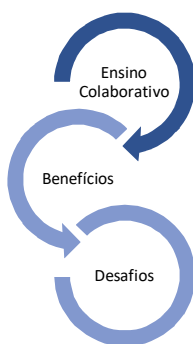
A análise sobre o ensino colaborativo evidencia que ele constitui uma estratégia essencial para promover a inclusão, possibilitando a interação entre professores da educação comum e da educação especial. Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem se desenvolve de forma socialmente mediada, princípio que sustenta a lógica do ensino colaborativo.

A colaboração entre professores da educação comum e da educação especial, portanto, se torna uma ferramenta poderosa para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças. Autores como Tomlinson (2001), Friend e Cook (2003) reforçam a ideia de que a troca de conhecimentos entre diferentes profissionais permite a adaptação do ensino, tornando-o mais flexível e inclusivo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também preconiza essa abordagem ao organizar o currículo de maneira a respeitar e promover a diversidade de formas de aprendizagem, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

A análise das respostas revelou fragilidades formativas: (N=32) participantes não responderam à questão, e três confundiram o ensino colaborativo com a troca de conhecimentos entre profissionais da mesma área ou escola, sem considerar a colaboração com especialistas da educação especial. Esses elementos indicam que o ensino colaborativo, embora reconhecido como estratégia potente, ainda se apresenta mais como uma possibilidade teórica do que como uma prática efetivamente consolidada no cotidiano escolar.

Para ilustrar a dinâmica dessa colaboração, apresenta-se a Tríade do Coensino, que evidencia a interação contínua entre professores da educação comum, da educação especial e as crianças, reforçando a interdependência entre planejamento, prática e acompanhamento pedagógico.

Figura 3 - Tríade do Coensino



Fonte: Dados levantados da pesquisa de campo (2024).

Entre os benefícios identificados, destacam-se algumas respostas consistentes com a literatura sobre o ensino colaborativo. As 10 participantes que responderam ao questionário sobre a temática ressaltaram as diferentes possibilidades que a colaboração oferece, o que remete à diversidade de estratégias e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas, considerando as especificidades dos alunos. Além disso, foi mencionada a contribuição para o

desenvolvimento integral da criança, que é um dos objetivos centrais do ensino colaborativo, especialmente quando se busca atender às necessidades cognitivas, emocionais e sociais de todos os alunos.

Também foi apontada a importância de repensar e reposicionar as práticas pedagógicas, o que sugere que as participantes reconhecem a colaboração como um meio de aprimorar a qualidade do ensino e torná-lo mais flexível e adaptado às diferentes necessidades educacionais. Entretanto, os condicionantes de interação entre professores da educação comum e da educação especial evidenciam limitações estruturais, frequentemente associadas à rotina escolar e ao tempo disponível para trocas profissionais, configurando-se como entraves recorrentes nas instituições.

No âmbito das práticas pedagógicas, outro aspecto frequentemente mencionado refere-se à dificuldade de diferenciar crises de birra, uma vez que tais manifestações podem apresentar características semelhantes. Ressalta-se a importância de o educador possuir conhecimentos específicos que lhe permitam realizar essa distinção, bem como adotar estratégias adequadas de manejo, em consonância com as necessidades emocionais e comportamentais das crianças.

Finalmente, as participantes mencionaram que nunca tiveram a experiência de ensino colaborativo, mas gostariam de vivenciá-la. Esse dado pode indicar um descompasso entre experiência e prática em muitas escolas, onde o ensino colaborativo ainda não é amplamente adotado, evidenciando que sua consolidação ainda depende de condições institucionais que viabilizem sua incorporação efetiva ao cotidiano escolar.

Esse cenário evidencia que as propostas inclusivas, embora reconhecidas em nível teórico, ainda enfrentam desafios em sua materialização, o que demanda uma análise mais aprofundada sobre as condições reais de inclusão no contexto educacional.

5.3.4 A Inclusão na Educação: desafios e a busca por uma participação real

Essa distância entre o que se reconhece como ideal e o que se concretiza na prática amplia a necessidade de compreender a inclusão em seu sentido mais abrangente, para além de estratégias pontuais ou ações isoladas. Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser entendida como um processo que exige a articulação entre diferentes dimensões do contexto educativo, envolvendo não apenas o trabalho docente, mas também condições institucionais, apoio especializado e integração entre diferentes áreas do conhecimento.

As respostas das participantes enfatizam a centralidade de um atendimento educacional que contemple a criança em sua integralidade, incorporando dimensões pedagógicas, terapêuticas e sociais. Esse entendimento está em consonância com as recomendações de Stainback e Stainback (1999), ao defenderem a colaboração entre profissionais da educação e da saúde como elemento fundamental para o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, aspectos como a adequação dos espaços físicos e a organização das turmas emergem como condições que influenciam diretamente a efetividade das práticas inclusivas.

Os depoimentos das professoras reforçam essa compreensão ampliada, evidenciando a preocupação com o atendimento às múltiplas necessidades das crianças. Como expressa uma das participantes: “Atender todas as necessidades das crianças de forma integral, em diferentes aspectos e não apenas garantir a matrícula da criança no ensino regular” (P.1; N=1, 2024). A fala evidencia uma concepção de inclusão que ultrapassa o acesso formal e se orienta pela garantia de experiências educativas significativas, alinhadas ao desenvolvimento global dos estudantes.

Aprofundando essa discussão, outro depoimento destaca que:

A inclusão envolve oferecer os mesmos benefícios de forma igualitária em relação ao ensino-aprendizagem. A criança atípica possui habilidades que podem ser desenvolvidas. Ela faz parte da sociedade e deve ser vista como tal, para que seja incluída conforme suas necessidades (P.2, N=7, 2024).

Essa reflexão dialoga com a noção de equidade defendida por Booth (2006), ao evidenciar que a inclusão requer não apenas o acesso ao sistema educacional, mas a construção de condições que respeitem as singularidades dos sujeitos, promovendo oportunidades reais de aprendizagem.

Entretanto, ao serem confrontadas com o cotidiano escolar, as participantes revelam tensões que evidenciam a dificuldade de materializar esses princípios. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegure direitos fundamentais, a ausência de suporte adequado frequentemente limita sua efetivação. Conforme aponta Mantoan (2003), a consolidação da inclusão depende de um compromisso político e institucional que vá além da normatização, garantindo condições concretas de acessibilidade e permanência qualificada na escola.

Essa contradição é explicitada no seguinte relato:

É garantir à criança aprendizado, interação, socialização e bem-estar, independentemente de sua condição ou transtorno. Porém, no meu ponto de vista, a inclusão é bonita no papel, mas no dia a dia, a situação é diferente. Só quem vivencia uma sala de aula sabe de fato as dificuldades dessa inclusão. Preocupa-se muito em incluir, mas não em como incluir (P.3, N°=1, 2024).

O depoimento evidencia o descompasso entre os princípios que orientam a inclusão e as condições efetivas de sua realização, indicando que os desafios não se restringem ao campo pedagógico, mas envolvem dimensões estruturais e organizacionais do sistema educacional. Nesse sentido, como argumenta Sassaki (1997), a inclusão somente se concretiza quando as oportunidades são efetivamente acessíveis a todos, o que implica a revisão das práticas e das condições institucionais que sustentam o processo educativo.

Dessa forma, os dados indicam que o desafio da inclusão se desloca do plano conceitual para o organizacional, exigindo reconfigurações institucionais capazes de sustentar práticas pedagógicas coerentes com a diversidade dos estudantes.

5.3.5 Práticas Pedagógicas e Estratégias Inclusivas Utilizadas pelos Professores

Os recursos inclusivos e as práticas metodológicas aplicadas no cotidiano escolar revelam um processo contínuo de adaptação, reflexão e intencionalidade pedagógica por parte dos educadores. Considerando que 90% (N=38) das participantes responderam às questões sobre as estratégias adotadas, foi possível analisar as mais recorrentes nos contextos investigados.

Nesse cenário, os relatos indicam que, como algumas crianças ainda se encontram em processo de sondagem clínica, os professores precisam adotar um olhar atento e flexível diante da diversidade de manifestações do desenvolvimento, conforme evidencia um dos depoimentos:

Devido à faixa etária das crianças que frequentam o CMEI, na maioria das vezes elas ainda estão passando pelo processo de investigação ou até mesmo recebendo as primeiras informações e observações realizadas pelas professoras. Acaba que o trabalho das professoras se centra em mediar conflitos, pois todas as crianças necessitam de atenção às suas especificidades dentro da rotina (P.4, N=3, 2024).

Apesar dos desafios apontados, a maioria das professoras (70%, N=26) relatou adotar o acolhimento e a observação atenta das crianças como pilares fundamentais de sua prática pedagógica.

Em um primeiro momento, priorizamos o acolhimento e a observação, respeitando o tempo e as especificidades de cada criança. Procuramos perceber os gostos e interesses de cada uma para, em seguida, tentar promover práticas que se adequem às

singularidades (P. 5, N=2, 2025).

Essa postura pedagógica dialoga com abordagens construtivistas e humanistas, como as de Vygotsky (1998), que valorizam a escuta sensível, a observação sistemática e a mediação como ferramentas essenciais na construção de práticas inclusivas.

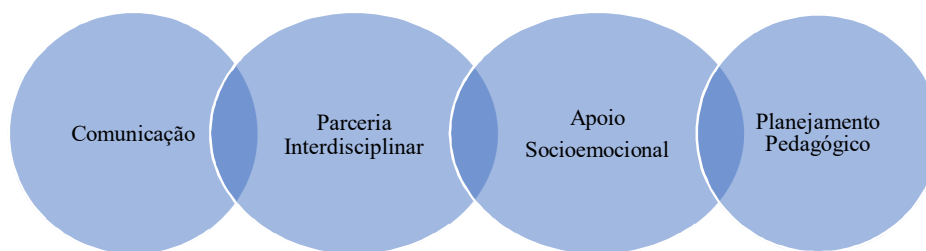
No entanto, um obstáculo recorrente também foi destacado:

Na educação infantil, neste momento pouco está sendo feito em relação ao atendimento direcionado para as crianças com diagnóstico ou de investigação de autismo. Neste caso, a falta de uma formação específica e orientação para realizar o trabalho com resultados positivos não está sendo desenvolvida, principalmente por as crianças serem muito pequenas e ficarem em processo de investigação até chegar no ensino fundamental, (P. 6, N=1, 2025)

Essa afirmação evidencia a importância de ampliar o repertório metodológico e compreender mais profundamente os aspectos do desenvolvimento infantil atrelados ao autismo. Entretanto, a consolidação de uma escola inclusiva não depende apenas da qualificação docente; exige também políticas públicas consistentes, gestão escolar comprometida, participação ativa da família e suporte intersetorial. Nessa perspectiva, como destaca Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, evidenciando que a inclusão deve ser construída de forma coletiva e compartilhada entre diferentes atores.

Entre as ações mencionadas pelos participantes, destacam-se quatro eixos, organizados na figura a seguir, que sintetiza experiências pedagógicas e desafios do cotidiano escolar:

Figura 4 - Eixo das práticas pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

Cada eixo representa um conjunto de práticas e desafios enfrentados, indicando que a intencionalidade pedagógica, embora presente, ainda opera sob limites impostos pelo contexto institucional. Para sistematizar as informações, apresenta-se o quadro a seguir, detalhando estas práticas relatados em cada eixo temático.

Quadro 6 – Práticas Pedagógicas Inclusivas com Crianças com TEA na Educação Infantil

Eixo Temático	Práticas Identificadas	Desafios Relatados
Comunicação e Linguagem	Uso de linguagem simples e objetiva; Comunicação alternativa (PECS, gestos, sinais); Apoio com recursos visuais (pranchas de rotina, imagens); Estímulos sensoriais (materiais táteis e visuais).	Dificuldade de comunicação com crianças não verbais; Insegurança em interpretar sinais de interação;
Planejamento Pedagógico	Replanejamento contínuo com base na observação; Adaptação de atividades e conteúdo; Estratégias lúdicas e sensoriais; Respeito ao ritmo individual.	Insegurança nas escolhas pedagógicas; Medo de não atender adequadamente às necessidades da criança.
Apoio Socioemocional	Estabelecimento de vínculos afetivos; Ambientes acolhedores; Acompanhamento das emoções e da adaptação à rotina escolar.	Dificuldade em lidar com crises emocionais; Pouca orientação sobre práticas de apoio emocional.
Parcerias Interdisciplinares	Busca por formações complementares; Troca entre professores como estratégia de aprendizagem; Atuação conjunta com equipes de saúde e famílias, promovendo um plano pedagógico alinhado às necessidades da criança.	Falta de formação específica sobre TEA; Carência de apoio institucional; Dificuldade em alinhar teoria e prática; Dificuldades na articulação entre os setores da saúde, assistência social e educação; Falta de reuniões periódicas com os profissionais da saúde; Ausência de um diálogo contínuo entre os profissionais; Sobrecarga de professores;

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2024).

Os depoimentos sugerem que, embora haja avanços na compreensão conceitual da inclusão, que passa a incorporar dimensões relacionadas à participação e ao desenvolvimento das crianças, sua materialização ainda se encontra atravessada por limites do cotidiano escolar. Tais limites, de natureza estrutural, organizacional e formativa, evidenciam tensões entre os princípios da educação inclusiva e as condições concretas de sua efetivação, indicando a necessidade de suporte institucional mais consistente para sustentar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os dados apontam que a inclusão se configura como um processo em construção, cujos desdobramentos se refletem diretamente nas estratégias adotadas pelos professores no cotidiano escolar, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

5.3.6 Comunicação e Linguagem

Dentre as práticas identificadas, a comunicação emerge como um dos eixos mais sensíveis no processo de inclusão. Sendo um elemento central no desenvolvimento das crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na faixa etária investigada nesta pesquisa. Muitos professores mencionaram o uso de linguagem “simplificada” e direta, com frases curtas e instruções claras, como estratégia comum para facilitar a compreensão. Além disso, recursos visuais, como imagens e pranchas de rotina, foram citados por diversos educadores como ferramentas possibilitadora de organização do pensamento.

Diante de crianças que não se comunicam verbalmente, a pesquisa indicou uma recorrente utilização de estratégias de comunicação alternativa, como o PECS (*Picture Exchange Communication System*), e gestos. Vários educadores, destacaram a contribuição dessas estratégias para a autonomia e inclusão das crianças no ambiente escolar, conforme discutido por Lacerda e Liberalesso (2020).

Apesar das estratégias relatadas, também foram identificadas dificuldades recorrentes, como complexidade em estabelecer comunicação com a criança autista, como destaca uma professora: “É complicado trabalhar com eles... parece que não me ouvem, ficam no mundo deles” (P.7, N=1, 2024).

Dessa forma, é imprescindível repensar o lugar da linguagem na prática pedagógica, compreendendo que a comunicação não se limita à oralidade, mas perpassa múltiplas formas expressivas, que podem ser reconhecidas, estimuladas e legitimadas pelo ambiente escolar.

Por fim, também foi relatado pelas participantes a incorporação de recursos sensoriais, como elementos táteis e visuais, no processo de comunicação o que, de acordo com Grandin (2006), pode ser uma forma de adaptar o ambiente e promover uma experiência de aprendizagem personalizada para as crianças com TEA.

5.3.7 Planejamento Pedagógico

No que se refere ao planejamento pedagógico, esse revela-se como um processo dinâmico e flexível, que exige dos professores sensibilidade, intencionalidade e profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as especificidades do TEA. Conforme destaca Oliveira (2010), o planejamento pedagógico deve estar ancorado em uma compreensão ampla das necessidades dos alunos, orientando-se por escolhas conscientes e fundamentadas, que

considerem tanto os aspectos individuais quanto os contextuais da aprendizagem.

Os dados coletados evidenciam que os docentes, ao lidarem com crianças com TEA, buscam reorganizar suas práticas, adaptando conteúdos, metodologias e tempos didáticos a partir da escuta atenta e da observação cotidiana.

Os relatos apontam que o planejamento não se resume à elaboração de atividades previamente estruturadas, mas configura-se como uma construção contínua, pautada na análise das respostas das crianças, na avaliação formativa e na mediação constante. Em consonância com as contribuições de Vygotsky (1998), compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, e, portanto, exige do educador a capacidade de identificar os saberes prévios da criança, bem como suas potencialidades, para intervir de forma significativa.

Uma das participantes expressa essa compreensão, “o planejamento precisa ser repensado todos os dias. Nem sempre o que foi pensado funciona com a criança com TEA. Às vezes, é preciso mudar a proposta ali mesmo, durante a atividade, para que ela se sinta incluída e consiga participar” (P.8, N=1, 2024).

Essa fala ilustra uma prática pedagógica responsiva e dialógica, que rompe com modelos engessados de ensino e reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo. Nesse sentido, autores como Barbosa e Horn (2008) defendem que o planejamento na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo investigativo, aberto às múltiplas expressões das crianças e à escuta pedagógica qualificada.

Entretanto, outro elemento que emergiu com força foi o desconhecimento sobre o que fazer em termos de planejamento para a inclusão. Uma das falas exemplifica essa lacuna: “Eu fico meio perdida... não sei se faço diferente ou igual, e às vezes tenho medo de errar” (P.9, N=1, 2024).

Essa fala evidencia que a insegurança docente não decorre do desinteresse ou falta de habilidade, mas reflete múltiplos fatores, como lacunas persistentes nos cursos de formação inicial e continuada, dificuldade de acesso a informações e recursos de estudo de forma autônoma, ausência de práticas colaborativas entre profissionais da educação comum e da educação especial, e limitações impostas pelo sistema de ensino, incluindo protocolos poucos claros, apoio institucional insuficiente e carga de trabalho elevada.

Conforme ressalta Mantoan (2003), o planejamento inclusivo não se resume à adaptação de conteúdo, mas exige uma transformação da prática pedagógica, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o desenvolvimento da confiança docente depende de condições formativas e institucionais integradas, que permitam

ao professor atuar com segurança. O planejamento deve considerar não apenas o que ensinar, mas também como garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos, estilos e singularidades (Oliveira, 2020).

Além disso, os educadores destacaram a importância de estratégias diversificadas, como atividades lúdicas, experiências sensoriais, propostas interativas e jogos que envolvam movimento e expressão corporal. Essas ações, segundo Kishimoto (2011), são fundamentais para promover o engajamento no processo de ensino, especialmente para crianças com diferentes formas de processamento sensorial e cognitivo.

Outro ponto destacado foi a adaptação dos tempos e ritmos de aprendizagem. Muitos professores apontaram que respeitar o tempo de cada criança, sem pressa ou comparações, tem sido um dos maiores desafios, mas também um dos principais aprendizados no processo de inclusão. Essa perspectiva encontra respaldo em Oliveira e Souza (2017), que ressaltam que a organização do tempo pedagógico deve considerar as necessidades individuais, garantindo oportunidades reais de participação e construção do conhecimento. O planejamento, nesse contexto, configura-se como um processo decisório contínuo, no qual o professor interpreta, ajusta e redefine suas ações a partir das respostas das crianças.

5.3.8 Apoio Socioemocional

A dimensão socioemocional emerge de forma recorrente nas falas dos professores como um aspecto central para a inclusão. Os educadores relataram que, para além do planejamento pedagógico e das adaptações curriculares, o suporte emocional oferecido às crianças constitui um elemento estruturante da prática educativa, uma vez que o processo de escolarização, especialmente nos primeiros anos, está profundamente imbricado em experiências afetivas, vínculos de confiança e segurança emocional.

Nesse contexto, o acolhimento contínuo, a construção de relações afetivas e o reconhecimento das emoções da criança foram mencionados como estratégias fundamentais para promover o bem-estar e a participação ativa no cotidiano escolar. Tais práticas dialogam com os estudos de Carvalho (2019), que reconhece a dimensão afetiva como constitutiva do desenvolvimento humano, especialmente na infância, sendo imprescindível para a construção da identidade quanto para o estabelecimento de interações sociais.

Um dos relatos evidencia esse cuidado:

Temos crianças que entram em crise, e que precisam de um tempo maior de adaptação. Procuramos estar por perto, olhar nos olhos, falar com calma, oferecer um ambiente

tranquilo. Esse acolhimento diário é essencial para que se sintam seguras e confiantes, (P.10, N=1, 2024).

Essa abordagem evidencia uma postura docente pautada na empatia, componente fundamental da educação humanizadora. A compreensão das manifestações emocionais da criança com TEA, que muitas vezes se expressam por meio de comportamentos atípicos ou reações intensas a estímulos sensoriais, requer dos professores uma postura atenta, respeitosa e acolhedora, como defende Kishimoto (2011) ao enfatizarem a importância das habilidades sociais e emocionais no contexto escolar.

Além disso, a criação de espaços e momentos específicos para o desenvolvimento da autorregulação emocional também foi mencionada por alguns participantes, que relataram o uso de “cantinhos do sossego”, materiais sensoriais e atividades de relaxamento como ferramentas de apoio emocional. Essa prática está em consonância com os pressupostos de Araújo e Oliveira (1997), que defendem a importância de ambientes previsíveis e organizados para reduzir a sobrecarga sensorial e emocional.

Outro aspecto relevante é o apoio emocional às famílias, especialmente quando o diagnóstico ainda está em construção. Os professores relataram que, muitas vezes, tornam-se os primeiros a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento atípico e, conseqüentemente, precisam manejar com delicadeza a comunicação com os responsáveis, acolhendo as angústias e oferecendo escuta qualificada. Essa interface entre escola e família, como destacam Rinaldi e Silva (2021), fortalece estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades da criança e promove uma rede de apoio articulada.

Além disso, as educadoras mencionaram a importância de usar recompensas como reforçadores positivos para incentivar a participação ativa. Essas recompensas podem variar desde elogios verbais até a utilização de pequenos incentivos, como *stickers* ou tempos de atividades preferidas, sempre buscando reconhecer os esforços e progressos individuais. Tais práticas estão alinhadas com a proposta de um ensino mais personalizado e atento às necessidades específicas de cada criança, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o fortalecimento da autoestima e da confiança. Como defende Skinner (1953), o uso de reforços positivos contribui para a motivação intrínseca e o estabelecimento de comportamentos desejáveis, evidenciando que os vínculos afetivos não apenas sustentam a participação das crianças, mas constituem condição para a efetividade das práticas pedagógicas no contexto inclusivo.

5.3.9 Parcerias Interdisciplinares

A efetivação de uma educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil demanda a construção de uma rede colaborativa que ultrapasse os limites da sala de aula e envolva diferentes saberes e profissionais. Nesse sentido, as parcerias interdisciplinares emergem como estratégias fundamentais para ampliar as possibilidades de compreensão e atendimento às necessidades específicas dessas crianças, (Mantoan, 2003).

Os dados obtidos na pesquisa revelam que, embora os professores reconheçam a importância do trabalho em parceria com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, neuropediatras e assistentes sociais, muitos relataram dificuldades em estabelecer uma articulação entre os setores da saúde.

Um dos relatos exemplifica esse cenário, “seria muito importante termos reuniões periódicas com os profissionais da saúde que atendem nossas crianças. Muitas vezes, as informações não chegam até nós, e isso dificulta muito pensar em estratégias que realmente atendam às necessidades delas” (P.1, N=1, 2024).

Essa lacuna na comunicação intersetorial compromete a elaboração de estratégias pedagógicas, podendo resultar na descontinuidade do atendimento às crianças com TEA. De acordo com Glat e Pletsch (2012), a ausência de um diálogo contínuo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão fragiliza as ações escolares, tornando-as desarticuladas e, por vezes, com menor efetividade frente à complexidade dos casos.

Apesar das dificuldades estruturais, os dados também evidenciam experiências positivas em que a atuação conjunta entre escola e profissionais de outras áreas tem gerado avanços. Alguns professores relataram que, quando há abertura por parte das famílias e disponibilidade das equipes de saúde, o intercâmbio de informações e orientações contribui para a construção de um planejamento pedagógico mais alinhado às singularidades da criança.

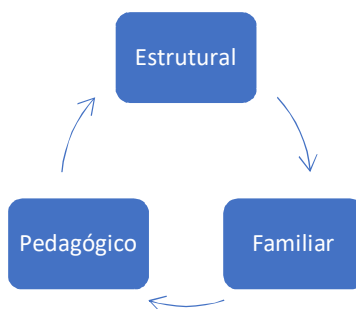
Essa prática dialógica e colaborativa vai ao encontro da proposta de Educação Integral defendida por Arroyo (2012), que compreende o sujeito em sua totalidade e reconhece que o processo educativo se dá em múltiplas dimensões. Assim, pensar a inclusão de crianças com TEA exige uma abordagem interdisciplinar, na qual os profissionais compartilhem responsabilidades, escutem-se mutuamente e construam, de forma coletiva, percursos possíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem.

5.4 Desafios: A Realidade da Inclusão

Apesar do reconhecimento da importância das parcerias interdisciplinares, os dados evidenciam que sua efetivação ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e relacionais, que impactam diretamente a consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil. Nesse contexto, a inclusão, embora sustentada por avanços legais e conceituais, materializa-se de forma desigual no cotidiano escolar, revelando desafios que se distribuem em diferentes dimensões do processo educativo.

A análise das respostas permitiu identificar três eixos centrais de dificuldades, estrutural, pedagógico e familiar, que, embora distintos, apresentam forte interdependência e influenciam diretamente as condições de ensino e aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 5 - Eixos da inclusão na educação



Fonte: Figura elaborada a partir dos dados da pesquisa (2024).

Cada um desses eixos engloba problemáticas específicas que, ao se articularem, produzem efeitos cumulativos sobre a prática docente e sobre as possibilidades reais de inclusão.

No eixo estrutural, destacam-se aspectos relacionados à organização do espaço escolar e à disponibilidade de recursos humanos. A superlotação das salas e a ausência de profissionais de apoio foram mencionadas como obstáculos recorrentes, limitando a possibilidade de acompanhamento individualizado. Como expressa uma das participantes: “Tentamos incluir as crianças com TEA em todas as vivências diariamente, mas o trabalho poderia ser mais efetivo se contássemos com um profissional de apoio” (P.1, N=14, 2024). Esse cenário evidencia que a precariedade estrutural não apenas sobrecarrega os docentes, mas também restringe a implementação de estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades das crianças. Conforme Santos et al. (2013), a redução do número de alunos por turma constitui um fator

essencial para qualificar o trabalho pedagógico. Tal perspectiva dialoga com Vygotsky (1984), ao destacar que o ambiente de aprendizagem, em suas dimensões físicas e sociais, exerce influência direta sobre o desenvolvimento infantil.

No eixo pedagógico, as dificuldades concentram-se, sobretudo, na ausência de formação específica sobre o TEA e na insegurança docente diante das demandas do cotidiano escolar. Os relatos indicam que os professores enfrentam desafios tanto na adaptação de estratégias quanto na tomada de decisões frente a situações complexas. Como aponta uma participante: “Faltam treinamentos direcionados para lidarmos com as particularidades do TEA” (P.25, N=1, 2024). Outro depoimento reforça essa questão ao evidenciar a dimensão emocional envolvida: “Às vezes, não sei como agir [...] sinto que estou falhando como profissional” (P.4, N=1, 2024). Esses elementos revelam que a fragilidade formativa não se limita ao domínio técnico, mas impacta diretamente a segurança profissional e a qualidade das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, Gardner (1995) destaca a importância da personalização do ensino, o que exige não apenas conhecimento teórico, mas condições formativas que sustentem práticas diversificadas. A complexidade do desenvolvimento infantil, especialmente em contextos de diagnóstico ainda em construção, intensifica essas dificuldades, demandando processos contínuos de formação e reflexão sobre a prática.

No eixo familiar, emergem desafios relacionados à relação entre escola e responsáveis, especialmente no que se refere à aceitação do diagnóstico e à continuidade dos acompanhamentos terapêuticos. Algumas participantes destacaram a resistência familiar e a descontinuidade das terapias como fatores que interferem no desenvolvimento das crianças. Como apontado: “Famílias que não aceitam o diagnóstico” e “falta de comprometimento com as terapias” (P.6, N=1, 2024). Esses aspectos evidenciam que o processo inclusivo ultrapassa o espaço escolar, exigindo uma atuação articulada entre diferentes atores. Conforme Silva e Oliveira (2020), a parceria entre escola, família e profissionais da saúde é fundamental para a construção de intervenções coerentes e contínuas.

Além disso, os relatos evidenciam que os desafios enfrentados pelos professores não são apenas de ordem técnica, mas também emocional. A sobrecarga, associada à falta de suporte institucional e à fragilidade das parcerias, contribui para um cenário de desgaste profissional. Como destaca uma participante: “São muitos os desafios, acredito que o maior deles seja a falta de preparo psicológico para o professor” (P.7, N=5, 2024).

Esse dado revela que a inclusão exige não apenas competências pedagógicas, mas também apoio emocional e condições de trabalho que possibilitem ao professor sustentar sua prática de forma equilibrada. Nesse sentido, Santos e Mendes (2021) apontam que a sobrecarga

docente pode comprometer tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos profissionais.

Ao considerar a inter-relação entre esses eixos, observa-se que os desafios da inclusão não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que as limitações estruturais impactam as práticas pedagógicas, que, por sua vez, são influenciadas pelas relações estabelecidas com as famílias e demais profissionais. Essa dinâmica evidencia a necessidade de abordagens integradas, capazes de articular diferentes dimensões do processo educativo.

Quadro 7 - Principais Desafios na Educação Inclusiva de Crianças com TEA

Categoria	Desafio	Descrição
Estruturais	Salas superlotadas	Turmas grandes podem dificultar a atenção individualizada e a adaptação das atividades
	Falta de professor de apoio	Ausência de profissionais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem
	Falta de apoio especializado	Ausência de terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros especialistas na escola
Pedagógicos	Falta de formação específica	Professores não recebem preparo adequado sobre TEA, por parte da SME.
	Dificuldades em adaptar materiais e ambiente	Barreiras na personalização do ensino devido à falta de recursos e estratégias inclusivas
	Estratégias individualizadas	Cada criança tem necessidade diferentes, exigindo maior planejamento e acompanhamento
Familiar	Resistencia familiar	Algumas famílias resistem às orientações da escola e dos profissionais.
	Falta de comprometimento com terapias	Interrupções nos atendimentos impactam o desenvolvimento da criança.
	Falta de parceria entre escola e família	Dificuldade na comunicação e no alinhamento de estratégias entre os envolvidos.

Fonte: Elaborado de acordo com o levantamento das respostas do questionário (2024).

Diante desse cenário, a superação dos desafios da inclusão na Educação Infantil demanda mais do que iniciativas pontuais, exigindo ações articuladas entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e participação familiar. Trata-se, portanto, de um processo que requer não apenas o reconhecimento das dificuldades, mas a construção de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas consistentes e socialmente comprometidas com o direito à educação, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Para sistematizar as informações coletadas e tornar visíveis as relações entre desafios, estratégias e contextos de atuação docente, o quadro a seguir apresenta uma síntese das principais questões observadas, oferecendo uma visão clara e organizada da realidade da inclusão escolar.

Quadro 8 Bloco III - Diagnóstico das Práticas, Conhecimentos e Demandas Formativas das Educadoras na Educação Infantil

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Inferências/Observações
Atenção Compartilhada	Conhecimento e percepção dos educadores	Respostas das educadoras sobre o conceito de Atenção Compartilhada (AC)	Análise qualitativa das respostas sobre AC em relação ao desenvolvimento de crianças com TEA	- 76% das educadoras não reconhecem AC como comunicação entre dois indivíduos. - Apenas 24% identificam corretamente o conceito. - Necessidade urgente de formação teórica e prática. - AC é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, importante para detecção precoce do TEA.
Conhecimento sobre Áreas do Desenvolvimento Infantil	Compreensão e formação pedagógica	Respostas das participantes sobre as cinco áreas do desenvolvimento infantil (físico, motor, cognitivo, social e emocional)	Avaliação do conhecimento das educadoras sobre o desenvolvimento infantil segundo teorias e BNCC	- Apenas 4 respostas corretas; 19 sem resposta; 28 incorretas ou parciais. - Confusão entre áreas do desenvolvimento e marcos do desenvolvimento. - Necessidade de formação pedagógica baseada em teorias integradas e alinhada à BNCC.
Ensino Colaborativo	Conhecimento, benefícios e desafios	Respostas sobre a importância e prática do ensino colaborativo entre educação comum e especial	Pesquisa qualitativa explorando concepções, benefícios e dificuldades para a colaboração docente	- 32 não responderam; 3 confundiram o conceito. - Benefícios reconhecidos para práticas inclusivas. - Desafios: falta de tempo, dificuldade em lidar com crises comportamentais, falta de experiência. - Necessidade de capacitação e reestruturação do planejamento escolar.
Inclusão na Educação	Desafios, necessidades e práticas pedagógicas	Depoimentos e concepções dos educadores sobre inclusão de crianças com TEA	Análise das percepções sobre inclusão, adaptações pedagógicas, suporte e estrutura escolar	- Inclusão vista como participação efetiva. - Importância do atendimento especializado e multidisciplinar. - Demandas por adequação estrutural e redução de alunos por turma. - Necessidade de formação continuada para inclusão real, conforme legislação vigente.
Práticas Pedagógicas e Estratégias Inclusivas	Desafios no atendimento	Depoimento sobre a faixa etária das crianças e o processo de investigação clínica (P.4, 2024)	Relato de professores da Educação Infantil	Professores lidam com dificuldades por causa da faixa etária e da fase de investigação clínica, exigindo flexibilidade.
	Lacuna formativa	Declaração sobre a falta de formação específica e orientação para trabalhar com crianças em investigação de autismo (P.6, 2025)	Relato dos professores	Falta de formação gera insegurança pedagógica e dificulta a atuação efetiva na Educação Infantil inclusiva.

	Necessidade de formação continuada	Sugestão para investimento em formação continuada para ampliar repertório metodológico e conhecimento sobre autismo	Conclusão e recomendação	Formação contínua é essencial para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e superar desafios no cotidiano escolar.
	Práticas pedagógicas destacadas	Quatro eixos principais de práticas pedagógicas (Figura 4, dados de pesquisa de campo, 2024)	Resultados da pesquisa	As práticas refletem experiências reais e desafios, demonstrando sensibilidade docente e necessidade de suporte maior.
	Acolhimento e observação	Relato de que 70% das professoras priorizam o acolhimento e a observação para respeitar singularidades (P.5, 2025)	Relato geral dos docentes participantes	Acolhimento e observação são considerados pilares para uma prática pedagógica sensível e responsiva.
Comunicação e Linguagem	Comunicação adaptada	Uso de linguagem simples, frases curtas e instruções claras para facilitar a compreensão de crianças com TEA.	Práticas pedagógicas na Educação Infantil para promover interação eficaz e inclusiva com crianças autistas.	A estratégia está alinhada com Capovilla e Raphael (2006) que ressaltam clareza e simplicidade na comunicação. Facilita o entendimento e inclusão.
Comunicação e Linguagem	Recursos visuais	Uso de imagens, pranchas de rotina para organizar o pensamento e facilitar a interação das crianças.	Práticas pedagógicas na Educação Infantil.	Recursos visuais são ferramentas essenciais, conforme Schwartzman (2011), para construir ambiente estruturado e compreensível.
Comunicação e Linguagem	Comunicação alternativa	Utilização do PECS, gestos e sinais para crianças que não se comunicam verbalmente.	Estratégias de comunicação para crianças com dificuldades verbais na Educação Infantil.	Adoção destas estratégias promove autonomia e inclusão, conforme Bosa (2006) e Garcia (2012).
Comunicação e Linguagem	Dificuldades comunicativas	Relato docente sobre dificuldade em estabelecer comunicação efetiva com criança autista.	Depoimento de professora refletindo impasses nos processos comunicativos com crianças com TEA.	Evidência ausência de formação continuada especializada e falta de estratégias mediadoras adequadas. Reforça Vygotsky (1997) sobre importância da mediação social e Grandin (2014) sobre reconhecimento das formas não-verbais de linguagem.
Comunicação e Linguagem	Comunicação ampliada	Reconhecimento de múltiplas formas de linguagem além da oralidade, incluindo gestos, imagens e expressões corporais.	Abordagem pedagógica na inclusão de crianças com TEA.	Comunicação deve ser ampliada e legitimada no ambiente escolar para garantir inclusão efetiva.
Comunicação e Linguagem	Recursos sensoriais	Uso de elementos táteis e visuais para adaptar o ambiente e enriquecer a aprendizagem.	Recursos para comunicação e aprendizagem na Educação Infantil com crianças com TEA.	Estratégia eficaz para experiências de aprendizagem personalizadas, conforme Grandin (2006).
Planejamento Pedagógico	Flexibilidade e adaptação	Planejamento dinâmico, que é reavaliado e ajustado diariamente conforme respostas e necessidades das crianças.	Processo pedagógico adaptado à inclusão e singularidade das crianças com TEA.	Alinha-se a Oliveira (2010) e Vygotsky (1997) que defendem planejamento intencional, sensível e mediado pela zona de desenvolvimento proximal.

Planejamento Pedagógico	Construção contínua	Planejamento não é apenas prévio, mas construído com avaliação formativa e mediação constante durante as atividades.	Prática pedagógica para crianças com TEA.	Prática dialógica e responsiva que reconhece a criança como sujeito ativo. Barbosa e Horn (2008) reforçam o planejamento como processo investigativo.
Planejamento Pedagógico	Insegurança docente	Falta de clareza e medo de errar na elaboração do planejamento inclusivo.	Relato docente sobre dificuldades e inseguranças para planejar para inclusão.	Reflete lacunas na formação inicial e continuada, conforme Mantoan (2003). Indica necessidade de formação específica para educação inclusiva.
Planejamento Pedagógico	Estratégias diversificadas	Uso de atividades lúdicas, sensoriais, interativas e com movimento para engajamento das crianças.	Métodos pedagógicos para crianças com TEA.	Essencial para aprendizagem significativa, conforme Kishimoto (2011).
Planejamento Pedagógico	Respeito ao ritmo individual	Adaptação dos tempos e ritmos de aprendizagem, evitando pressa e comparações.	Organização do tempo pedagógico para crianças com TEA.	Fundamental para garantir participação e construção do conhecimento, conforme Oliveira (2012).
Planejamento Pedagógico	Comprometimento ético	Professores demonstram disposição para reinventar práticas mesmo com obstáculos como falta de formação e materiais.	Atitude docente frente à inclusão na Educação Infantil.	Reflete comprometimento político e ético com a inclusão, na linha de Freire (1996), que enxerga a escola como espaço de transformação social.
Apoio Socioemocional	Acolhimento e vínculo	Atenção à construção de vínculos afetivos, acolhimento diário e ambiente tranquilo para crianças em crise.	Prática educativa na Educação Infantil para crianças com TEA.	Fundamental para segurança e participação da criança, conforme Wallon (2007).
Apoio Socioemocional	Empatia e escuta sensível	Postura docente pautada na empatia e respeito às manifestações emocionais, incluindo comportamentos atípicos e reações a estímulos.	Prática pedagógica inclusiva para crianças com TEA.	Essencial para educação humanizada, segundo Del Prette e Del Prette (2005).
Apoio Socioemocional	Ambientes e estratégias de autorregulação	Uso de “cantinhos do sossego”, materiais sensoriais e atividades de relaxamento para apoio emocional.	Estratégias para redução da sobrecarga sensorial e emocional.	Alinhado às recomendações de Grandin e Panek (2014) para ambientes previsíveis e organizados.
Apoio Socioemocional	Apoio às famílias	Professores atuam na escuta qualificada e no acolhimento das famílias, auxiliando no manejo da comunicação sobre diagnósticos em construção.	Interface entre escola e família para crianças com TEA.	Reforça a importância da parceria com as famílias para estratégias pedagógicas coerentes, segundo Rinaldi e Silva (2021).

Apoio Socioemocional	Reforço positivo	Utilização de elogios, incentivos e recompensas para motivar e reconhecer esforços das crianças.	Estratégias para fortalecimento da autoestima e aprendizagem.	Conforme Skinner (1953), reforços positivos aumentam motivação intrínseca e comportamentos desejáveis.
Apoio Socioemocional	Pilar das práticas inclusivas	O apoio socioemocional é um dos elementos mais consistentes e fundamentais da inclusão na Educação Infantil.	Análise das práticas docentes para crianças com TEA.	Investimento contínuo em vínculos, escuta ativa e reconhecimento da criança em sua complexidade.
Parcerias Interdisciplinares	Rede colaborativa	Importância da articulação entre educação, saúde, assistência social e famílias para atendimento integral das crianças.	Estratégia para educação inclusiva efetiva.	Necessidade de romper com práticas fragmentadas e construir trabalho coletivo, conforme Mantoan (2006).
Parcerias Interdisciplinares	Dificuldades na articulação	Relatos de falta de comunicação e reuniões entre profissionais de saúde e educação.	Barreiras na cooperação intersetorial para crianças com TEA.	Lacunas na comunicação prejudicam estratégias pedagógicas e continuidade do atendimento, como aponta Pletsch (2009).
Parcerias Interdisciplinares	Experiências positivas	Quando há colaboração entre famílias, profissionais da saúde e educação, ocorre construção mais alinhada do plano pedagógico.	Exemplos de articulação intersetorial eficaz.	Prática dialogada fortalece a inclusão, conforme proposta de Educação Integral de Arroyo (2012).

Fonte: Dados pesquisa (2024).

6 RECURSO EDUCACIONAL PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES COM TEA

No cenário atual da educação brasileira, é essencial que os recursos pedagógicos ultrapassem modelos tradicionais e favoreçam experiências concretas e com intencionalidade pedagógica. Conforme destaca Mantoan (2003), construir uma escola inclusiva implica transformar as práticas escolares para que todos os estudantes, com ou sem deficiência, aprendam juntos, em um ambiente que valorize a diversidade.

Considerando que a pesquisa foi realizada em 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que atendem crianças de seis meses a três anos, 11 meses e 29 dias, os recursos pedagógicos desenvolvidos neste trabalho foram concebidos especificamente para esse público. Sua organização respeita os tempos, os modos de interação e as necessidades afetivas, cognitivas e sociais próprias dessa faixa etária, alinhando-se aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2017), sendo sua criação fundamentada nas necessidades identificadas na pesquisa de campo, especialmente os desafios relatados pelos professores quanto à falta de materiais acessíveis, práticos e adaptáveis ao cotidiano escolar.

Em resposta a essas demandas, foram desenvolvidos dois materiais complementares: o livro didático “Descobrindo as Cores com Sofia” e o “Caderno de Estratégias”, ambos disponibilizados em formato digital e destinados ao uso direto em sala de aula como instrumentos de apoio à prática docente.

O primeiro recurso, o livro “Descobrindo as Cores com Sofia,” apresenta as cores primárias, vermelha, amarela e azul, e, ao final, inclui sugestões de atividades que podem ser realizadas tanto no contexto escolar quanto no ambiente familiar. A proposta adota uma abordagem lúdica e afetiva, promovendo a atenção, a curiosidade e o engajamento das crianças com o conteúdo.

A seguir, apresenta-se a capa da proposta completa desenvolvida.

Figura 6 - Capa do livro didático “Descobrindo as Cores com Sofia”



Fonte: Desenvolvida pela autora (2024).

O “Caderno de Estratégias” constitui-se como uma extensão do livro didático, composto por 20 atividades pedagógicas alinhadas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). As atividades foram elaboradas para permitir fácil adaptação a crianças com sensibilidades auditiva e sensorial, garantindo acesso, participação e engajamento nas experiências pedagógicas. Além disso, contemplam propostas que envolvem classificação, associação, ampliação de vocabulário e estímulo à interação, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

A seguir, apresenta-se a capa da proposta completa desenvolvida

Figura 7 - Capa do “Caderno de Estratégias Pedagógicas”



Fonte: Desenvolvida pela autora (2025).

Conforme aponta Mantoan (2006), a inclusão se concretiza quando o educador reconhece e valoriza as diferenças, adaptando suas práticas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Carvalho (2019) destaca que a formação docente e a disponibilidade de materiais adaptativos constituem desafios centrais para a efetivação da inclusão.

Nessa perspectiva, os recursos desenvolvidos neste estudo configuram-se como possibilidades pedagógicas que não apenas respondem às demandas identificadas, mas também ampliam os caminhos para a construção de práticas intencionais, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

A socialização do “Caderno de Estratégias Pedagógicas” será realizada por meio de um encontro formativo com as participantes da pesquisa, ocasião em que serão apresentados os resultados obtidos, as estratégias desenvolvidas e as possibilidades de aplicação em sala de aula. Posteriormente, o material será disponibilizado aos demais profissionais da rede, com o intuito de contribuir para o aprimoramento das metodologias, especialmente no que se refere aos desafios da educação inclusiva, aspectos que o caderno proposto busca, ainda que parcialmente, minimizar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central analisar as práticas pedagógicas, desafios e perspectivas dos professores da Educação Infantil que atuam com crianças pequenas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Telêmaco Borba - PR. Partindo da compreensão de que a inclusão escolar constitui um direito fundamental e uma condição indispensável para a efetivação da cidadania, buscou-se compreender como esses profissionais têm se apropriado das concepções, estratégias e princípios que sustentam tais práticas.

A pesquisa permitiu identificar que, embora existam avanços significativos no reconhecimento da importância da inclusão e na construção de propostas pedagógicas que atendam às singularidades infantis, ainda persistem desafios que atravessam o cotidiano pedagógico. Entre os avanços, destaca-se o compromisso das professoras com a formação contínua, seja por meio da graduação, da especialização ou de outros espaços formativos, o que demonstra um movimento de engajamento que ultrapassa as exigências institucionais. Assim, evidenciam-se esforços concretos para aprimorar suas práticas e fortalecer a inclusão no contexto da Educação Infantil.

Entretanto, os resultados também demonstram que, apesar desse empenho, ainda há carência de formações continuadas que abordem de modo específico as particularidades do autismo na primeira infância. As professoras apontam a necessidade de cursos, rodas de conversa e espaços de diálogo que permitam refletir sobre as práticas cotidianas, compartilhar estratégias e compreender mais profundamente as dimensões comunicativas, sensoriais e socioemocionais que envolvem o desenvolvimento das crianças com TEA.

A pesquisa revelou ainda nuances importantes sobre o modo como as práticas pedagógicas são concebidas e executadas nas instituições de Educação Infantil. Observou-se que, quando o planejamento pedagógico é orientado por princípios de intencionalidade educativa, ludicidade e mediação sensível, há maiores possibilidades de engajamento das crianças com TEA e de ampliação de suas interações sociais, comunicativas e cognitivas. Por outro lado, quando prevalecem práticas padronizadas, centradas em atividades pouco flexíveis, há um evidente enfraquecimento do potencial inclusivo do processo educativo.

A inclusão, nesse sentido, transcende o simples acesso à escola: materializa-se nas relações cotidianas, na forma como o educador reconhece, acolhe e potencializa cada gesto, interesse e necessidade da criança. Sendo assim, o estudo reafirma a importância de uma

abordagem interdisciplinar e colaborativa, em que a escola, a família e os profissionais da saúde atuem em parceria, promovendo um olhar ampliado sobre o desenvolvimento infantil.

Essas constatações reforçam a necessidade de políticas públicas educacionais sustentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que, enquanto instância promotora de políticas e ações formativas, tem papel central na consolidação de uma cultura inclusiva. Os resultados apontam para a urgência de programas permanentes de formação continuada, construídos de forma dialógica e participativa, capazes de abordar não apenas os fundamentos teóricos do autismo, mas também estratégias metodológicas, recursos pedagógicos acessíveis e práticas de mediação que favoreçam a aprendizagem. Além disso, é essencial que tais iniciativas contemplem discussões sobre as condições institucionais de trabalho, como a organização das turmas e os ambientes pedagógicos, de modo a assegurar tempos e espaços mais favoráveis à atenção individualizada e ao desenvolvimento integral das crianças.

As contribuições desta dissertação se estendem, portanto, tanto ao campo acadêmico quanto à prática educacional. No âmbito acadêmico, amplia o debate sobre a inclusão de crianças pequenas com TEA, fornecendo dados empíricos e reflexões que podem subsidiar novas investigações. No campo pedagógico, oferece subsídios para que gestores e professores possam repensar suas práticas à luz de uma educação infantil que valoriza as singularidades e busca promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Portanto, recomenda-se que futuras pesquisas explorem outras dimensões da inclusão na Educação Infantil, considerando aspectos como o papel das políticas públicas municipais e estaduais, a efetividade das formações continuadas e o impacto das práticas colaborativas entre professores e equipes multiprofissionais. Estudos longitudinais, que acompanhem o desenvolvimento das crianças e as transformações nas práticas pedagógicas ao longo do tempo, também podem contribuir significativamente para o fortalecimento das políticas de inclusão.

Por fim, esta pesquisa reafirma a convicção de que a inclusão não é uma meta a ser alcançada, mas um processo contínuo de construção coletiva, que exige compromisso, sensibilidade e formação constante. As crianças pequenas com autismo têm direito a viver experiências educativas que respeitem seu ritmo, suas expressões e suas potencialidades. Cabe à escola, enquanto espaço de encontro e aprendizagem, garantir que esse direito se concretize, transformando desafios em possibilidades e diferenças em pontes de crescimento humano. Que o compromisso aqui firmado continue ecoando, como um chamado ético e humano, por uma infância mais justa, sensível e plena de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. A. **Formação de professores e inclusão: desafios e possibilidades**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDERSON, P. *Cognição social precoce: O desenvolvimento da compreensão da mente*. Londres: **Psychology Press**, 2010.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação 2020**. Brasília: Inep, 2024.
- ARAÚJO, A. O.; OLIVEIRA, M. C. **Tipos de pesquisa**. São Paulo: [s.n.]. Trabalho acadêmico (Disciplina de Metodologia de Pesquisa Aplicada) - Universidade de São Paulo, 1997.
- ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. **Principal, Reston**, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.
- ARROYO, M. G. *Educação integral: caminhos e descaminhos*. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2012.
- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. *In*: UTA FRITH (Ed.). **Autism and Asperger Syndrome**. UK: Cambridge University Press, 1994.
- ASSUMPÇÃO F. B. Conceitos e classificação das síndromes autísticas. *In*: COUTO, F. M.; ASSUMPÇÃO Jr., F. B. (org.). **Autismo: uma abordagem neurobiológica**. São Paulo: Memnon, 2005. p. 13-26, 1995.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: Acesso em: 13 dez. 2024.
- BARBOSA, L.; HORN, C. **Planejamento na Educação Infantil: uma abordagem investigativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. A. S.; CARVALHO, R. E. S. Plano educacional individualizado: possibilidades e desafios para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 1, p. 1-18, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: **Edições 70**, 2016.
- BLEULER, E. The theory of schizophrenic negativism. New York: **The Journal of Nervous and Mental Disease Publishing Company**. (Original publicado em 1910 e 1911), 1912.
- BOOTH, T. **Index for inclusion: Developing learning and participation in schools**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2006.
- BOSA, C. A. *Autismo: Avaliação e intervenção precoce*. São Paulo: **Casa do Psicólogo**,

2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20285>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BOWLBY, J. Apego: apego e perda. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: **Martins Fontes**, volume 1, 1969.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 1º dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Educação Infantil. Brasília: **MEC**, 2017.

BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: **Artmed**, 1981.

CALAZANS, L.; MARTINS, D. O autismo infantil. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 210-215, set. 2007.

CAPELLINE, L.; MENDES, R. Formação docente e diversidade educacional: reflexões sobre a prática pedagógica. São Paulo: **Cortez**, 2015.

CAPELLINI, S. A. **A inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares**: reflexões para a prática pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CARVALHO, A. M. A. de. **Desenvolvimento físico e motor na infância**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

COLL, C. **A psicologia da educação e a prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; MARTIN, E. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CONCEIÇÃO, M. I. G. da. Os parques infantis: análise lexical de textos sobre esses espaços educacionais inclusivos. *In*: GUILHERME, W. D. **Educação inclusiva e contexto social**: questões contemporâneas. Curitiba: CRV. p. 189-198, 2019.

CONDERMAN, G., BRESNAHAN, V.; PEDERSON, J. **Estratégias inclusivas**: estratégias eficazes para o ensino em salas inclusivas. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009.

FRIEND, M.; COOK, L.; Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 2003.

COSCARELLI, C. V. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COUTINHO, M. C.; TESSARO, M. Percepção de professores acerca do processo de inclusão de alunos neurodivergentes. **Revista Pedagógica**, v. 26, p. e7871, 2024. Acesso em: 16 out. 2024.

DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e emocionais no contexto escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DÍAS, F. **O processo de ensino aprendizagem e seus transtornos**. EDUFBA-Salvador. 2011.

DRAGO, J. A.; DIAS, R. **Formação de professores**: identidade, conhecimento e profissionalização docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 191-208, jan./mar., 2015.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

FERSTER, C. B. Schedules of reinforcement. **Science**, v. 133, n. 3467, p. 855-861, 1961.

FEUERSTEIN, R. **Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FONTES, S. B. **Coensino**: uma proposta de intervenção pedagógica inclusiva. São Paulo:

Editora Expressão, 2009.

FRANCO, M. **Currículo e inclusão: flexibilidades e desafios na educação contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2012.

FREITAS, R. **Educação inclusiva e desafios comportamentais: estratégias pedagógicas para alunos atípicos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2017.

GANDA, D. R. A cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola. **Revista Unisul de Ciências Sociais Aplicadas**, 9(15), 117-131, 2019.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar.-abr. 2001.

GESELL, A. **Developmental Theory: Essential Guide**. Disponível em: <https://www.earlyyears.tv/arnold-gesells-developmental-theory-essential-guide>, 1940. Acesso em: 27 março 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILLBERG, C. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Palestra no INCOR, São Paulo. Tradução: DIAS, I. S.; CARAMELLI, B.; MELLO, M. S. R. 2005. Disponível em: Acesso em 15 de maio de 2015.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Políticas de educação inclusiva: desafios e possibilidades para a construção de sistemas educacionais inclusivos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 148-164, jan./abr. 2012.

GODOY, M. A. B.; GIL, M. S. C. A. A atenção compartilhada em crianças pequenas com deficiência visual: uma revisão sistemática. **Benjamin Constant: Dossiê Temático Temas contemporâneos para a acessibilidade da criança com deficiência visual**, v. 27, n. 63, 2021. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/826>. Acesso em: 10 de out. 2015.

GOMES, N. L.; MENDES, E. G. A criança e a educação infantil no Brasil: um olhar histórico e político. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 31-54, set./dez. 2019.

GOULART, I. B. **Educação inclusiva: práticas e desafios**. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2019.

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures: and Other Reports from My Life with Autism**. New York: Vintage Books, 1995.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados: Telêmaco Borba. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 fev.2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores: novas tendências**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

JONES, E. A.; CARR, E. G. Joint attention in children with autism: theory and intervention. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 19, n. 1, p. 13-26, 2004.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 2012.

KASARI, C. *et al.* Symbolic play and imitation skills in atypical development. **Developmental Psychology**, v. 26, n. 4, p. 616-624, 1990.

Kirk, S.; Gallagher, J.; Coleman, M. Educando crianças excepcionais. Boston: **Houghton Mifflin**, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 2011.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**: São Paulo, v. 28, n. 1, p. 22-34, 2006.

LACERDA, A.; LIBERALESSO, P. História e evolução do conceito de autismo. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 45–58, 2020.

LACERDA, M.; MASSARO, F. **Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: desafios e estratégias. Rio de Janeiro: Wak, 2023.

LIMA, R. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 1, p. 1–15, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LOPES, F. **Educação inclusiva**: aspectos teóricos e práticos no atendimento a alunos com necessidades especiais. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, A. R. **Cérebro e mente**: uma introdução à neuropsicologia. São Paulo: Ícone, 2000. Disponível em: <http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MACEDO, L. de. **Aprendizagem cooperativa**: uma proposta construtivista. São Paulo: EPU, 1994.

MACEDO, L. **Educação e desenvolvimento infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MAZZITELLI, L. R.; SEAFINI, A. P. Revisão sistemática de instrumentos para avaliar

atenção compartilhada no Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. 1-24, 2023.

MENDES, A. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2015.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira; Marin, 2008.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENDES, E. G. **Pesquisas sobre inclusão escolar**: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica da Educação*, 2, p. 1-11, 2010.

MENDES, E.; VILARONGA, M.; ZERBATO, J. **Colaboração docente e ensino inclusivo**: estratégias eficazes. São Paulo: Loyola, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MONTE, M. M. **Aquisição de linguagem em aluno/criança com TEA na perspectiva dos docentes**: um estudo de caso. 2022. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1611>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MONTSSORI, M. **The absorbent mind**. New York: Dell Publishing, 1967. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/the-absorbent-mind-montessori.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MOREIRA, K.; L. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2015. 112 p. (Pensamento). Disponível em: <https://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 13 março. 2025.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ed. E.P. U. 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MUNDY, P.; SIGMAN, M.; KASARI, C.; YIRMIYA, N. Atenção compartilhada, nível de desenvolvimento e apresentação de sintomas no autismo. **Development and Psychopathology**, v. 19, n. 1, p. 51–68, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico, São Paulo: Scipione, 2013.

OLIVEIRA, M.; SOUZA, R. **Educação inclusiva: práticas colaborativas na infância**. São Paulo: Editora ABC, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York, 2006. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518198/convencao_deficiencia.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/25557735/Diane_E_Papalia_Desenvolvimento_Humano_PDF. Acesso em: 13 fev. 2025.

PHELAN, S. K. **Visual supports for children with autism spectrum disorder: a practical guide**. New York: Springer, 2017.

PIAGET, J. **As origens da inteligência na criança**. Tradução de M. Cook. (Trabalho original publicado em 1952). Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/The_Origins_of_Intelligence_in_Children.html?id=H7MkAQAAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 28 jan. 2025.

PIMENTEL, A. C.; FERNANDES, S. M. Educação Inclusiva: Reflexões sobre a formação inicial de professores para a diversidade. **Revista Educação Especial**, 27(50), 21-34, 2014.

PRIETO, A. Planejamento pedagógico e avaliação na educação inclusiva. Buenos Aires: **Paidós**, 2006.

PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. **Telêmaco Borba - PR**. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/telemaco-borba-pr/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

RABELO, C. M.; MENDES, E. G. Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(1), 85-98, 2011.

RIBAS, F. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: desafios e estratégias**. São Paulo: Editora ABC, 2021.

SANTOS, L.; SOUZA, R. **Desafios emocionais e pedagógicos na inclusão escolar: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Editora ABC, 2021.

SANTOS, M. L.; MENDES, J. P. Educação inclusiva na prática: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45–60, 2021.

SANTOS, M.; OLIVEIRA, P.; SANTOS, R. **Práticas inclusivas na educação infantil: PEI e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

SASAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 15 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGOLO, S.R. Educação inclusiva e formação de professores: subsídios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 365- 378, jul./set. 2014.

SILVA, D. A.; SCHIMIDT, A. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021.

SINGER, Judy. **Odd people in: the birth of community amongst people on the autistic spectrum**: a personal exploration of a new social movement based on neurological diversity. 1998. 82 f. Tese (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Tecnologia de Sydney, Sydney, 1998. Disponível em: https://terapiastimulus.fi/wp-content/uploads/2023/07/Odd_People_In_The_Birth_of_Community_amo.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução de A.L. Neri. Campinas: Papirus, 1953.

SMITH, J.; JONES, M. Estratégias de ensino inclusivas: Atendendo a diversos estilos de aprendizagem. **Revista de Educação**, 2019.

SOARES, A.; SILVA, B.; PEREIRA, C. **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação infantil**: um estudo sobre crianças com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 3, p. 45-60, 2018.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com espectro do autista (TEA) na educação infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/17139>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOUSA, L. F. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo em creches públicas de Teresina-PI. 2020. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SOUSA, Lilian Ferreira de. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo em creches públicas de Teresina-PI. 2020. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na educação infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SOUZA, R.; SILVA, A. **Educação inclusiva e desenvolvimento emocional na infância**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2015.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Redes de apoio para a escolarização inclusiva**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1999.

STEICIUK, T.; LUCKYK, R.; DALOROSA, A. **Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil**: discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287>. Acesso em: 28 set 2024.

SUGAHARA, A. I. *et al.* Análise multimodal na promoção da atenção compartilhada em intervenções com robótica social. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 104, p. 102213, 2018.

TARDIF, M. **Construir o conhecimento na escola**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. **Colaboração na educação especial**: garantindo o acesso, a participação e o progresso dos alunos com deficiência. Austin, TX: PRO-ED, 1989.

TIBA, I. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2005.

TOMASELLO, M. **As origens culturais da cognição humana**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação na sala de aula**: respondendo às necessidades de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUDGE, J. Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky: Uma Nova Síntese. **Contexto & Educação**, 11, 65-78, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Tradução: Edilson Alkmin C. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação inclusiva**: relatório global 2021. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesco.org/education/inclusive-education-report-2021>. Acesso em: 27 ago. 2015.

VIAJE PARANÁ. **Mapa do município de Telêmaco Borba-PR**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A mente na sociedade**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WOLF, M. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 2004.

YASUI, N. Y.; JUNQUEIRA, S. S. Intervenção em crianças com transtorno do espectro autista: aspectos da comunicação e da interação social. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 355-368, 2020.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Atenção compartilhada em crianças com

desenvolvimento típico e com Transtorno do Espectro Autista: revisão de estudos empíricos. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n. 3, p. 513-524, 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/8564>. Acesso em: 28 abr. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

Grupo 1

Identificação	
Nome	
Idade	
Tempo de docência	

Grupo 2

Formação	
Graduação	
Especialização	
Outros	

Grupo 3

Conhecimentos Específicos sobre Educação Especial e Inclusão		
Questões	Sim	Não
01. Quantos anos você tem de experiência com alunos com autismo?		
02. Considera que o seu conhecimento é suficiente para fornecer um aprendizado adequado para os alunos com Transtornos do Espectro Autista?		
03. Já recebeu alguma instrução por parte da Secretaria Municipal de Educação e/ou da Instituição de Ensino sobre os Transtornos do Espectro Autista?		
04. Possui formação específica para atuar na educação especial e inclusiva?		
05. Você considera importante a realização de aperfeiçoamento e atualização nesta área?		
06. Considera que existe a necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta?		
07. Se houver alterações de comportamento, considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?		
08. Considera importante a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com Transtorno do Espectro Autista?		
09. Conhece os conceitos da Atenção Compartilhada (AC)? Se sim, poderia explicar brevemente sua importância e fornecer exemplos de como ela se manifesta? _____ _____ _____ _____ _____		
10. Sabe relatar as cinco áreas do desenvolvimento na Educação Infantil? Se sim, quais são: _____ _____ _____		

11. Conhece a importância do Ensino Colaborativo para promover a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino comum? Se sim, poderia comentar sobre os benefícios e desafios dessa abordagem?		
12. O que você entende por inclusão?		
13. Quais as estratégias/recursos utilizados com crianças com diagnóstico de TEA?		
14. Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças pequenas com diagnóstico de TEA?		
15. Quais são os desafios enfrentados no dia a dia em trabalhar com crianças pequenas com TEA?		

ANEXO A – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Pesquisador: RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82183324.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.184.922

Apresentação do Projeto:

Solicitação de Emenda ao Projeto de Pesquisa:

INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS. Justificativa da Emenda:

A presente emenda solicita a aprovação para o aumento do número de participantes da pesquisa de 20 para 80. Essa mudança é necessária devido aos seguintes motivos: 1. Motivo Científico: Durante a fase de coleta de dados, observou-se que o número atual de participantes é insuficiente para garantir a representatividade da amostra, o que pode limitar a generalização dos resultados. Para garantir a validade dos achados e aumentar a confiabilidade dos dados, é essencial expandir o número de participantes. O aumento permitirá uma análise estatística mais robusta, considerando a diversidade de práticas pedagógicas e contextos envolvidos na inclusão de crianças com autismo na educação infantil. 2.

Resultados Preliminares: Com base nos dados preliminares, identificou-se a necessidade de incluir mais

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.184.922

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2439318_E1.pdf	16/10/2024 19:26:15		Aceito
Outros	Emenda.pdf	16/10/2024 19:24:08	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_AUTORIZACAO_SECRETARIA_09_09.pdf	09/09/2024 21:32:55	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_09_09.pdf	09/09/2024 21:24:02	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_09_09.pdf	09/09/2024 21:20:39	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_09_09.pdf	09/09/2024 21:15:55	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Cronograma	6.pdf	22/07/2024 19:36:40	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Brochura Pesquisa	5.pdf	22/07/2024 19:32:32	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4.pdf	22/07/2024 19:29:13	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3.pdf	22/07/2024 19:27:32	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
Orçamento	1.pdf	22/07/2024 19:22:59	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/07/2024 19:13:59	RAIANE THAIS BATISTA DA ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Retórica, sala 22
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br