



## REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reflections on Pedagogical Practices for Children with ASD in the Continuing Education of Early Childhood Educators

Reflexiones sobre las Prácticas Pedagógicas para Niños con TEA en la Formación Continua de Educadores de la Primera Infancia

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne<sup>1</sup>, Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), PR, Brasil

### RESUMO

A formação continuada e a continuada em serviço têm extrema relevância para que os profissionais que fazem parte do processo educacional de crianças pequenas possam expressar e compartilhar vivências e angústias a respeito da realidade em que vivem e atuam, principalmente se tratando da inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Assim, o objetivo do presente trabalho foi retratar uma proposta de formação continuada para professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) com foco no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foi realizado um relato de experiência, de cunho qualitativo, na perspectiva histórico-cultural, em que participaram 7 CMEIs, somando 41 profissionais entre professoras, diretoras e supervisoras, em uma cidade no interior do estado do Paraná. Foram três encontros de capacitação que ocorreram na modalidade *on-line*, com duração de uma hora e trinta minutos cada, em novembro de 2022. Destacou-se a importância de adotar estratégias flexíveis que levem em consideração a singularidade de cada criança, bem como a relevância da comunicação eficaz e da diversidade de recursos. A formação enfatizou a necessidade de formação continuada e da cooperação entre profissionais, famílias e instituições, a fim de assegurar um ambiente educacional inclusivo e equitativo, com um olhar especial para a identificação dos sinais de TEA, intervenção e encaminhamento precoces.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Formação de Professores; Mediação Pedagógica; Inclusão Educacional.

### ABSTRACT

Continuing and in-service training are extremely important for professionals who are part of the educational process for young children to be able to express and share experiences and anxieties about the reality in which they live and work, especially when it comes to the inclusion of the Special Education Target Public (PAEE). Thus, the aim of this study was to portray a proposal for continuing training for teachers at Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) with a focus on assisting children with Autism Spectrum Disorder (ASD). To this end, a qualitative experience report was carried out from a cultural-historical perspective, in which the following participants took part 7 CMEIs and 41 professionals, including teachers, directors, and supervisors, in a city in the interior of Paraná state. Three online training

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Professora do Apoio Permanente da Educação Especial da UNICENTRO e Pesquisadora Núcleo de Estudos, Pesquisas e Ações frente à diversidade educacional: um olhar para o TEA (NEADE/TEA). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>. E-mail: [paloma.ratuchne@hotmail.com](mailto:paloma.ratuchne@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Doutorado em Educação pela UFPR (2013), Professora Adjunto do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4481-2276>. E-mail: [anambarby@hotmail.com](mailto:anambarby@hotmail.com).

sessions were held, each lasting 1 hour and 30 minutes, in November 2022. The importance of adopting flexible strategies that consider the uniqueness of each child, as well as the relevance of effective communication and diverse resources, was highlighted. The training emphasized the need for ongoing education and cooperation among professionals, families, and institutions to ensure an inclusive and equitable educational environment, with a special focus on the identification of ASD signs, early intervention, and referral.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Teacher Training; Pedagogical Mediation; Educational Inclusion.

## RESUMEN

La formación continua y en servicio es extremadamente importante para que los profesionales que forman parte del proceso educativo de los niños pequeños puedan expresar y compartir sus experiencias y ansiedades sobre la realidad en la que viven y trabajan, especialmente cuando se trata de la inclusión del Público Objetivo de Educación Especial (PAEE). El objetivo de este estudio fue presentar una propuesta de formación continua para los profesores de los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) con enfoque en la atención a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se realizó un informe cualitativo de la experiencia desde una perspectiva histórico-cultural, en el que participaron con 7 CMEIs, sumando 41 profesionales entre docentes, directoras y supervisoras, en una ciudad del interior del estado de Paraná. Se llevaron a cabo 3 encuentros de capacitación en modalidad on-line, con una duración de 1 hora y 30 minutos cada uno, en noviembre de 2022. Se destacó la importancia de adoptar estrategias flexibles que consideren la singularidad de cada niño, así como la relevancia de la comunicación efectiva y la diversidad de recursos. La formación subrayó la necesidad de educación continua y de cooperación entre profesionales, familias e instituciones para asegurar un entorno educativo inclusivo y equitativo, con especial atención en la identificación de señales de TEA, intervención y derivación tempranas.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Formación de Docentes; Mediación Pedagógica; Inclusión Educativa.

## INTRODUÇÃO

A partir de políticas nacionais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996b), em consonância com pactos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), um novo olhar foi revelado para pessoas com deficiência, as quais integram o Público-Alvo da Educação Especial – PAEE<sup>3</sup> – no âmbito da educação inclusiva.

Especificamente a partir da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), também denominada “Lei Berenice Piana”, instituíram-se os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits significativos na comunicação social, com a presença de comportamentos restritos e repetitivos – propondo uma mudança de paradigma na tentativa de superar a integração (modelo médico da deficiência) para implementar a inclusão plena (modelo social da deficiência) (APA, 2023).

Como o TEA pode ser identificado antes dos 36 meses de idade, é imprescindível que a identificação e a intervenção precoces aconteçam, haja vista que, quanto antes realizar o diagnóstico, melhor pode ser o prognóstico para essas crianças (Braga, 2018; Guedes; Tada, 2015). Entretanto, a falta de conhecimento sobre o transtorno por parte dos profissionais de educação poderá inviabilizar os encaminhamentos.

<sup>3</sup> Pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Psicose Infantil e Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Além disso, a matrícula de crianças de 0 a 3 anos é de cunho facultativo no Brasil e, por mais que o acesso seja um direito disposto na legislação vigente (Brasil, 1990; 1996b), muitas crianças ainda estão fora das instituições, ficando sob responsabilidade da família identificar possíveis sinais de atraso no desenvolvimento (Ratuchne, 2023).

Todavia, essa transformação de paradigmas ainda está em processo, fazendo com que professores<sup>4</sup>, equipes diretivas, funcionários, famílias e estudantes desenvolvam estratégias na tentativa de superar desafios para que as necessidades específicas sejam vistas a partir das diferenças, ao eliminar barreiras e disseminar a equidade no âmbito educacional (Brasil, 2015).

Para que essas metodologias sejam pensadas, faz-se necessária a formação continuada e continuada em serviço, a qual tem sido indicada por estudiosos como uma ferramenta propulsora para o compartilhamento de ideias e a capacitação profissional a partir de demandas levantadas no contexto das instituições. Outrossim, é uma maneira de disseminar informações a partir dos resultados de pesquisas recentes para a comunidade, aliando pesquisa e extensão.

Nesse sentido, partindo da perspectiva de que a Educação Especial é transversal e que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como função social o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, cognitivo, social e psicológico (Brasil, 1996b), o presente estudo tem como objetivo retratar uma proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil com foco no atendimento às crianças com TEA.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência, em que os participantes foram professoras, supervisoras e diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de uma cidade do interior do Paraná.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Foi realizada uma experiência, com respaldo na abordagem qualitativa e na Teoria Histórico-Cultural, partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento está ligada à elaboração e à reflexão contínuas da prática pedagógica, fundamentadas na integração entre teoria e prática (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022).

Participaram sete CMEIs, os quais foram escolhidos por conveniência (Gil, 2008), por indicação da Secretaria de Educação e por aceite de participação por parte das equipes diretivas. Os encontros envolveram 41 profissionais (35 professoras, 4 supervisoras e 2 diretoras), majoritariamente mulheres, com idades entre 20 e 54 anos, sendo a maioria atuante no Infantil I e III. Sobre a formação acadêmica, mais de 50% tinham apenas graduação em Pedagogia e 17 professoras eram Pedagogas pós-graduadas, sendo 4 em Educação Especial, 2 em Gestão Escolar, 3 em Educação Infantil, 1 em Literatura Infantil e o restante sem especificação.

---

<sup>4</sup> O termo professora(s), no gênero feminino, foi reservado às participantes, as quais são majoritariamente mulheres.

A formação proposta foi dividida em três encontros que ocorreram em 2022, de forma *on-line*. Essa modalidade foi escolhida devido à facilidade de acesso pelas participantes. Optou-se pelo horário das 19h de forma consensual por parte da equipe diretiva das instituições, limitando a duração de cada encontro em até 1 hora e 30 minutos. Os dias 18/11, 25/11 e 02/11 foram selecionados considerando que, nesses dias, as docentes não teriam tarefas específicas para realizar com as crianças, como apresentações ou fechamento de pareceres.

Os dados gerados foram obtidos em contato direto com as professoras dos CMEIs em uma cidade no interior do Paraná. A pesquisa foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (protocolo nº 25.479/2023 - Guarapuava/PR) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, campus Irati-PR, pelo parecer nº 5.615.901, em 31 de agosto de 2022, CAEE: 61335722.0.0000.8967, estando de acordo com a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que institui as diretrizes e normas da pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil, 1996a).

## **O PROCESSO DE MEDIAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A Educação Infantil (EI) é um ambiente crucial para estimular a criatividade e o potencial das crianças, assim como para os seus educadores. Para ser eficaz, essa abordagem deve considerar várias dimensões e ir além da simples transmissão de conhecimento. A EI tem a responsabilidade social de incentivar as relações entre as crianças, tanto com os colegas quanto com os adultos, pois é por meio dessas interações e do ato de brincar que elas desenvolvem sua identidade, exploram fantasias, desejos e adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor. É crucial que os professores estejam bem preparados para promover o desenvolvimento global das crianças (Aquino, 2015).

Em essência, a Teoria Histórico-Cultural, baseada no materialismo histórico-dialético, oferece importantes contribuições para a compreensão da primeira infância, especialmente quando se trata de pensamento, linguagem/fala, brincadeira e mediação no contexto da Educação Infantil (Vigotski, 2022). Destarte, Vigotski<sup>5</sup> (2022) afirma que a aquisição cultural durante o desenvolvimento infantil impulsiona mudanças no organismo que são essenciais para a transição das funções básicas (biológicas) para funções superiores (ações conscientes) (Aquino, 2015). Além disso, Vygotsky (1993, p. 61) examina as particularidades do pensamento infantil [funções psicológicas superiores] e sua expressão, evidenciando que as crianças se distinguem dos adultos ao pensarem e agirem de maneira singular.

Quando se trata de desenvolvimento, Vigotski (2007) destaca a existência de dois níveis: o desenvolvimento real ou Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que representa o que a criança consegue realizar sozinha; e o Desenvolvimento Potencial, que se refere ao que a criança ainda não sabe e precisa do auxílio de alguém mais experiente para aprender. A diferença entre esses dois níveis forma a Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal (ZDP), a qual, segundo Aquino (2015, p. 3), “[...] ocorre pela mediação

---

<sup>5</sup> As grafias utilizadas para o referido autor foram mantidas fiéis à obra original.

dos outros sociais e são ferramentas psicológicas corporificadas numa outra pessoa, no signo, na brincadeira e nas situações de ensino, por exemplo”. Assim, é na ZDP que o professor atua como mediador da aprendizagem da(s) criança(s) (Moreira, 1995; Aquino, 2015).

Ademais, Vigotski (2007) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo está associado ao contexto social e cultural em que ocorre (Moreira, 1995). Seguindo essa premissa, Daniil B. Elkonin, nos anos 1980, elaborou uma síntese sobre a periodização do desenvolvimento de crianças pequenas<sup>6</sup>. Ele salientou que a atividade predominante durante o primeiro ano de vida da criança pode envolver a comunicação emocional direta com adultos. Essa comunicação se dá por meio do choro, das risadas e de outras formas especiais, desenvolvidas por intermédio da vivência social das crianças (Martins, 2012; Pasqualini, 2013).

Durante a primeira infância (aproximadamente 2 a 3 anos), Elkonin mencionou que a comunicação não desaparece, mas pode mudar de qualidade. Portanto, esta atividade-guia [comunicação] é substituída pelas abstrações que a criança faz a partir da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados com base na manipulação dos objetos, mediada pelo adulto. É o momento em que a criança começa a dar funções aos objetos, a partir de sua experiência social (Martins, 2012; Pasqualini, 2013). Nas palavras de Martins (2012, p. 105):

Essa mediação diretiva desempenhada pelo adulto é determinante também, do exercício da atenção do bebê que, sendo involuntária é muito inconstante, dependerá da natureza dos estímulos apresentados. A possibilidade de manejar as coisas amplia seu círculo de atenção, o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, táteis etc.

Posteriormente, o jogo de faz de conta e as brincadeiras de papéis sociais se tornam atividades orientadoras ou atividades-guia para o desenvolvimento psicológico (idade pré-escolar) (Pasqualini, 2013), possibilitando que a criança se interesse “[...] pelo *sentido social* das ações com objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos” (Pasqualini, 2013, p. 87, grifos da autora). Assim, no período seguinte, definido como idade escolar, a atividade-guia é caracterizada pela atividade de estudo.

Ao compreender esses procedimentos, o professor pode agir como mediador no desenvolvimento psicológico da criança, já que tal desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais estabelecidas pela criança. Assim, não é suficiente apenas oferecer objetos para a criança manipular; é crucial mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação com os instrumentos culturais. Portanto, faz-se essencial que, durante a primeira infância, o professor desempenhe um papel que vai além de simplesmente observar a brincadeira, incentivando sua complexidade e enriquecendo a atividade lúdica para ampliar o conhecimento de mundo da criança (Pasqualini, 2013).

A mediação é o processo pelo qual as relações sociais se transformam em funções psicológicas, um aspecto específico da cognição humana, segundo Vigotski (2007). É por intermédio desse processo que

<sup>6</sup> Vale ressaltar que Elkonin não determina o desenvolvimento psíquico por idade cronológica, mas, sim, por mudanças qualitativas. O que vai especificar o nível em que a criança está são suas próprias ações movimentadas pela atividade-guia (um ano: comunicação com o adulto; primeira infância: ações com objetos; pré-escolar: jogo de papéis).

ocorre a internalização de comportamentos e atividades de natureza sócio-histórica e cultural (Moreira, 1995). A atividade mediada, ora direta, ora indiretamente, facilita a aprendizagem da criança por meio de instrumentos materiais (físicos) e psicológicos, como os signos, com o auxílio dos adultos. Assim, nas premissas de Moreira (1995, p. 111), existem três tipos de signos:

[...] 1) Indicadores, são aqueles que têm uma relação de causa e efeito com aquilo que significam [...]; 2) Icônicos, são imagens ou desenhos daquilo que significam; 3) Simbólicos, são os que têm uma relação abstrata com o que significam. As palavras, por exemplo, são signos linguísticos, os números são signos matemáticos; a linguagem falada e escrita, e a matemática são os sistemas de signos.

Instrumentos e signos são criados ao longo da história da sociedade e influenciam o desenvolvimento social e cultural. Quanto mais a pessoa utiliza os signos, mais suas operações psicológicas vão se modificando. Da mesma maneira, quanto mais instrumentos a pessoa aprender a usar, mais se ampliam as formas de atividades nas quais ela poderá aplicar suas novas funções psicológicas (Moreira, 1995).

Por essas razões, as funções mentais superiores se aplicam ao que Vigotski denomina *Lei da Dupla Formação*, a qual menciona que toda função aparece duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: em nível social e, depois, em nível individual. O primeiro se refere à dimensão interpessoal ou interpsicológica; já o segundo se dá no interior da própria criança, ou seja, de forma intrapessoal ou intrapsicológica (Moreira, 1995; Aquino, 2015). Dessa forma, “[...]as funções mentais superiores se originam como relações entre seres humanos” (Moreira, 1995, p. 111).

Nesse sentido, a EI promove o ambiente de crescimento, permitindo que a criança participe ativamente no processo de interação cultural e social, ajudando, de modo eficaz, no desenvolvimento das funções psicológicas avançadas, como atenção, imaginação, memória e linguagem, que influenciam o controle consciente do comportamento (Vigotski, 2007; Striquer, 2017; Brito; Kishimoto, 2019).

Assim, considerando que a legislação atual estabelece que a educação especial é transversal (Brasil, 1996b), e reconhecendo a importância da Educação Infantil, há vários benefícios decorrentes da inclusão de crianças com TEA na educação desde tenra idade, dentre os quais se destacam a melhoria do prognóstico, o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e cognitivas, bem como o aumento da autoestima e da autonomia. Para os pares da mesma faixa etária, conviver com a diversidade pode promover o desenvolvimento de estratégias de relacionamento e aprendizagem compartilhada e cooperativa.

Além do mais, Vigotski (1997; 2022), ao tratar dos *Fundamentos da Defectologia*<sup>7</sup>, alega que a criança com deficiência não pode ser considerada menos desenvolvida do que aquelas sem deficiência, porém apresenta um desenvolvimento distinto que requer abordagens e recursos diferenciados. Desta

---

<sup>7</sup> Livro de Vigotski que trata da Educação Especial, o qual constitui o Tomo Cinco das Obras Completas, edição cubana em língua espanhola, da Editorial Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão (1997) a partir da tradução do original russo – *Asnovi defektologii* – por Maria del Carmen Ponce Fernández. Recentemente, estudiosos da Unioeste traduziram o livro, que foi publicado em 2022.

forma, a partir da abordagem histórico-cultural, é possível enxergar além das limitações biológicas das pessoas com TEA.

Posto isso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a) direcionam que o atendimento das crianças PAEE terá início na EI (creches e pré-escolas), assegurando-lhes os serviços de educação especial, desde que seja realizada uma avaliação<sup>8</sup> e se evidencie a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas diretrizes, no Artigo 8º, Inciso VI, mencionam que as instituições escolares devem prever e prover professores das classes comuns capacitados e da educação especial (especializados) para o atendimento de crianças com NEE.

Para tanto, as instituições escolares devem garantir, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 8º, condições para uma elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, vinculando experiência e conhecimento às possibilidades surgidas na relação pedagógica (Brasil, 2001b). Portanto, para que seja cumprida essa resolução, faz-se necessária a formação dos docentes que irão atuar junto às crianças.

O professor deve promover práticas com interações colaborativas entre as crianças, identificando os recursos que incentivam atividades enriquecedoras no ambiente educacional. Além disso, ele atua como mediador direto das ações das crianças, auxiliando na construção de conceitos e na obtenção de novas experiências, ao estimular diversas oportunidades de aprendizado (Carneiro de Farias, 2006; Raupp; Arce, 2012; Brito; Kishimoto, 2019).

Para que isso seja possível, a qualificação dos docentes precisa priorizar a oferta de subsídios para a reconstrução das práticas conforme as demandas advindas da instituição escolar, uma vez que a formação inicial pode estar fragilizada, principalmente em relação à educação inclusiva (Ratuchne, 2023).

Historicamente, a formação de professores com vistas à educação inclusiva se intensificou a partir de 1990, principalmente com a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996b). Assim, para Raupp e Arce (2012), as reformas foram conduzidas sob influência de organismos multilaterais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outros.

Na concepção das autoras, “[...] esses princípios neoliberais foram desencadeados por uma série de documentos que trazem diagnósticos, análise e propostas aos pais de uma educação como salvadora do desenvolvimento social” (Raupp; Arce, 2012, p. 56). De acordo com essa visão, a educação não é apenas um processo de aprendizagem, mas um elemento essencial para impulsionar o desenvolvimento econômico e social de uma sociedade. Em um contexto neoliberal, há uma tendência de associar a educação a objetivos de eficiência, produtividade e competitividade, promovendo ideias de que o investimento em educação pode preparar, com mais eficácia, os indivíduos para o mercado de trabalho. Essas questões passaram a orientar as políticas nacionais de educação, incluindo a formação de professores.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que os critérios para essa avaliação não constam no documento, tornando-a muito subjetiva.

Atualmente, existem três eixos em relação à formação de professores, sendo: a inicial, a continuada e a continuada em serviço. A primeira se refere ao período em que o profissional se prepara para exercer a docência, como a Educação Profissional, que seria o caso do curso de Formação de Docentes, comumente denominado Magistério, na modalidade normal, e a graduação em licenciatura. A segunda seria em relação aos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado, Doutorado) ou *Lato Sensu* (Especialização) que ocorrem mesmo sem que o profissional esteja atuando na área, mas tenha interesse em estudar determinados temas. A formação continuada em serviço acontece quando o professor busca uma capacitação específica que se refere à sua área de atuação (Ratuchne, 2023).

Os novos paradigmas concernentes à formação de professores trazem à tona a discussão sobre uma educação para todos, inclusive para crianças PAEE. Além disso, a formação continuada e a continuada em serviço, de acordo com Santos (2020, p. 75), “[...] envolvem a escuta atenta às dúvidas e às indagações dos docentes, não como forma de saná-las ou dar uma única resposta fechada, mas como forma de constituir um espaço coletivo de reflexão-ação-reflexão capaz de qualificar a prática pedagógica”. Também, o docente precisa acessar o conhecimento no que se refere aos diversos domínios científicos, os quais devem ser enriquecidos na relação professor-criança (Martins, 2012).

Ao adicionar a mediação da aprendizagem, o professor medeia os encaminhamentos para possíveis avaliações diagnósticas, sendo geralmente ele, juntamente à equipe pedagógica, quem se comunica com a família e acompanha os casos de crianças com NEE. Ademais, cabe ao docente desenvolver, de maneira transdisciplinar, um plano individualizado de ensino com metas específicas, metodologia e formas de avaliação contínuas. Para isso, é essencial realizar adaptações e flexibilizações curriculares, levando em conta a importância prática e instrumental dos conteúdos básicos para crianças PAEE, bem como utilizar metodologias e recursos didáticos diversos e avaliações adequadas ao progresso das crianças com NEE, alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola (Brasil, 2001a).

Logo, realizados os encaminhamentos e a avaliação de forma transdisciplinar, o educador poderá elaborar, em conjunto com a equipe pedagógica e com colaboração da família, o Plano Educacional Individualizado (PEI), ressaltando os objetivos a serem atingidos em diferentes áreas (motora, linguagem, cognição, habilidades sociais), de maneira a identificar as dificuldades e potencialidades das crianças com TEA matriculadas na EI (Carneiro de Farias, 2006).

Assim, ao mencionar as práticas pedagógicas, pode-se inferir que as ações de um profissional da educação são essenciais para que as mediações possibilitem o envolvimento da criança para a construção do conhecimento (Aquino, 2015). Sobre o assunto, Carneiro (2012) menciona que, talvez, o maior desafio esteja, justamente, na efetivação das práticas direcionadas e intencionais, pois são elas que contribuirão para a inclusão em seu sentido pleno.

Conforme postula Carneiro (2012, p. 86-87):

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto.

Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina.

A partir do posicionamento da autora, pode-se conjecturar que a presença das crianças com TEA, com deficiências ou transtornos funcionais, na educação regular/comum, tem se intensificado nas últimas décadas. Nesse âmbito, a escola deve se abrir para a experiência do conhecer, percebendo que as crianças com NEE são capazes de aprender e se desenvolver, desde que sejam dadas as condições para isso, envolvendo a educação continuada para todos os participantes do processo educacional, suporte atitudinal, arquitetônico, social, superação de barreiras, dentre outros aspectos. Em outras palavras, as práticas inclusivas resultam da combinação do conhecimento adquirido ao longo da carreira do professor, bem como de sua disposição para encontrar novas abordagens, levando em consideração a diversidade das crianças com TEA e suas características individuais (Carneiro, 2012).

Nesse caso, nos dizeres de Carneiro de Farias (2006), a ação pedagógica deverá ser balizada com o objetivo de desenvolver as habilidades, aguçando as potencialidades das crianças com NEE. Portanto, o educador deve considerar o que a criança já sabe até chegar ao objetivo de aprendizagem proposto. É crucial que a educação ocorra por intermédio de situações práticas de intervenção, com estímulos apropriados e consistentes. Nesse sentido, a interação entre criança/adulto ou criança/criança deve ser alinhada ao que desperta interesse, ajustando as atividades de acordo com suas condições de aprendizagem e criando um ambiente favorável.

Também, Carneiro de Farias (2006) alude que o professor precisa avaliar e registrar continuamente o desempenho da criança no processo de aprendizagem e inclusão. Esse registro, ocorrido ao longo do processo, favorece o aperfeiçoamento dos procedimentos de ensino e intervenção, principalmente para crianças com TEA.

Diante desse cenário, considerando a relevância das ações empreendidas na formação continuada em serviço, para a promoção das políticas de educação inclusiva entre os professores da EI, foram propostos os encontros de capacitação retratados a seguir.

### **ENCONTROS COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

As temáticas abordadas durante a formação foram elaboradas em prol das demandas levantadas pelas próprias professoras participantes da pesquisa, afinal, ao considerar o contexto em que o participante está inserido, cumpre-se com o compromisso social da pesquisa em Educação.

## Primeiro encontro: “Aspectos gerais sobre a criança e o TEA”

**Figura 1.** Retrato do primeiro encontro realizado com as professoras dos CMEIs participantes



Fonte: As autoras.

As percepções e concepções sobre a(s) infância(s) vão se construindo a partir do entendimento de quem é a criança em cada espaço, tempo e cultura. A infância se faz presente no cotidiano das crianças enquanto uma construção que é atravessada por aspectos sociais, políticos e culturais – e, conseqüentemente, em uma pluralidade e diversidade que se distancia a qualquer caráter fixo e homogêneo (Ratuchne, 2023).

Nessa perspectiva, o primeiro encontro foi planejado no intento de elucidar às participantes sobre os principais marcos históricos no que se refere ao TEA, desde Plouller<sup>9</sup> até os dias atuais, como uma forma de demonstrar que os conceitos foram se modificando no decorrer do tempo e que, nem sempre, as pessoas com TEA foram vistas pela sociedade como são atualmente. Todavia, antes de tratar da temática, foi realizada uma contextualização sobre a concepção de criança(s) e infância(s) que baliza a fala da pesquisadora-formadora (Ratuchne, 2023).

Foram discutidas, durante o primeiro encontro, as leis que normatizam a Educação Especial, especificamente para crianças com TEA, trazendo, também, seus aspectos históricos, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), LDBEN (Brasil, 1996b), PNEEPEI (Brasil, 2008), Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), LBI (Brasil, 2015), dentre outras. Também, foram retratadas as caracterizações do TEA, contidas no DSM-5 (APA, 2014)<sup>10</sup> e na WHO (2022), os diferentes níveis de suporte, explanação sobre o conceito de espectro e os Marcos de Desenvolvimento Infantil, elaborados pela Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (SBNI, 2019), como subsídio para que as professoras possam mediar a intervenção precoce (Ratuchne, 2023).

Esse primeiro encontro estabeleceu as bases para uma formação que visa não apenas a informar, mas também a transformar práticas pedagógicas, promovendo um espaço de aprendizado colaborativo e sensível às necessidades de todas as crianças.

<sup>9</sup> O termo autismo foi cunhado pelo psiquiatra Plouller, em 1906, ocasião em que estudava o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência.

<sup>10</sup> Como a formação aconteceu em 2022, ainda não havia acesso às informações contidas no texto revisado pela APA nesse mesmo ano. Dessa forma, na formação, foram repassadas informações de 2014.

## Segundo encontro: “Sinais do TEA, rastreamento e encaminhamentos para crianças pequenas”

**Figura 2.** Retrato do segundo encontro com as professoras dos CMEIs participantes



Fonte: As autoras.

O encontro em foco teve como objetivo abordar a identificação precoce de riscos de TEA em crianças de 0 a 3 anos, considerando os aspectos relacionados à comunicação social, brincadeiras e interações, e ao processamento sensorial. Também, relataram-se o autismo regressivo e as comorbidades presentes no TEA (as quais podem se relacionar, diretamente, aos níveis de suporte) (Ratuchne, 2023).

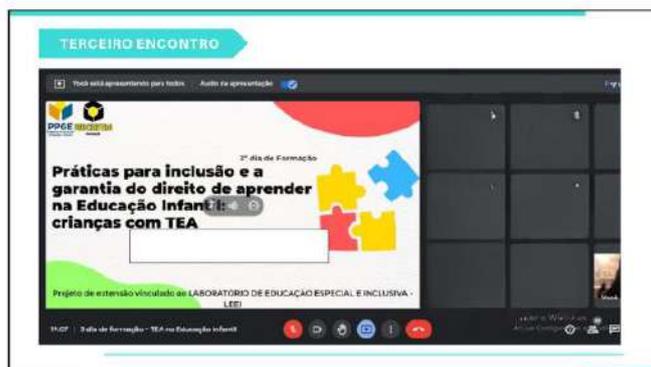
Além desses conteúdos, foram abordadas questões relacionadas aos riscos dos processos de avaliação e encaminhamentos em uma perspectiva de patologização do atendimento pedagógico nas escolas. O objetivo principal de identificação de indícios de características relacionadas ao TEA é oferecer programas de ensino pautados em atividades diversificadas, independentemente de diagnósticos. Ou seja, dedicar maior atenção e priorizar a oferta de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, de forma natural e respeitosa, valorizando as habilidades individuais em contextos coletivos.

Portanto, de acordo com informações repassadas pelo setor de Educação Especial, caso a professora desconfie de indícios de TEA, ela poderá mediar: conversas com a família, compartilhar com a equipe diretiva; o encaminhamento para a SEMEC<sup>11</sup>, a qual poderá destinar duas assessoras especializadas até a instituição solicitante para observar a criança e, em caso afirmativo, fará o encaminhamento ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE); o encaminhamento da família para [vetado], que é uma instituição psicossocial que atua no acompanhamento de famílias de crianças com TEA, tanto na Assistência Social quanto na Psicologia e na Educação; além de pensar no atendimento para essa criança no CMEI, mesmo sem o laudo médico, afinal, não é necessário o diagnóstico para intervir (Ratuchne, 2023).

<sup>11</sup> Dispõe de profissionais habilitados para fins de avaliação e, posteriormente, encaminhamento ao médico para diagnóstico.

### Terceiro encontro: “Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA na Educação Infantil”

Figura 3. Terceiro encontro realizado com as professoras dos CMEIs participantes



Fonte: As autoras.

Para o último encontro de formação, elucidaram-se as práticas pedagógicas inclusivas que foram consolidadas após várias formações e leituras em relação à temática. Partindo da perspectiva histórico-cultural, o encontro foi iniciado com a explanação sobre as escolhas teóricas da pesquisadora-formadora para situar os ouvintes. Nesse sentido, entendendo o sujeito como histórico que está inserido em uma cultura, antes de agir, faz-se necessário conhecer.

Assim, as professoras foram convidadas a refletir sobre os vínculos afetivos com as crianças, o conhecimento das habilidades e dificuldades dos pequenos, bem como a participação das atividades desenvolvidas pela criança, afinal, os fatores que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças e na formação da personalidade de suas consciências derivam de suas experiências emocionais (Vigotski, 2007). Além disso, acredita-se que as emoções desempenham um papel na mediação dos processos psíquicos, enquanto o próprio desenvolvimento se distancia das condições necessárias para a sua sobrevivência (Martins, 2012).

Posterior ao desenvolvimento da afetividade entre professor e criança, e após conhecê-la em suas infinitas possibilidades, é importante que as professoras desenvolvam o PEI (Costa; Zanata; Capellini, 2018). Dessa forma, discutiram-se as propriedades do PEI e sua elaboração; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, explorar, conhecer-se, participar, brincar, expressar) elencados pelo documento norteador da EI brasileira, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018); e a avaliação, a qual deverá ser processual e com vários tipos de registros (fotos, vídeos, portfólios etc.).

Nesse encontro, também foram mencionados os níveis de desenvolvimento que acontecem de forma dialética e por meio da interação em um processo de constante transformação (Vigotski, 2007). Nessa perspectiva, essas fases deverão ser consideradas ao elaborar um planejamento pensando na aprendizagem da criança, independentemente do diagnóstico.

De modo a partir da premissa de que, seguindo os passos supracitados, já se têm condições de saber para onde chegar e quais caminhos trilhar, é importante estabelecer relações e compartilhar informações sobre intervenção para crianças com indícios ou já diagnosticadas com TEA. Portanto, foi sugerido aos participantes da formação que disponibilizassem um caderno/diário que possa acompanhar a

criança nas terapias como uma forma de comunicação multiprofissional (Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicopedagogo etc.). Nesse registro, é substancial constar outros dados, como: áreas de interesse da criança, se há restrições ou seletividade alimentar, como agir em momentos de crise, habilidades e dificuldades observadas até agora, sensibilidades, preferências de brincadeiras, métodos de comunicação e outras informações relevantes para auxiliar o atendimento, além de avaliar o desenvolvimento (Ratuchne, 2023).

Foi discutido o processo de inclusão pelos pares, com sugestões de livros infantis, como “O Fone que Não Toca Música”, de Thais Cardoso; “Tudo Bem Ser Diferente”, de Todd Parr; e “Uma Mente Diferente”, de Natasha Meschiatti, dentre outros. Também foi recomendado que as professoras sempre tragam assuntos referentes à inclusão durante as rodas de conversa ou assembleias, comuns nos CMEIs, compartilhando vídeos e realizando ações concretas sobre temas inclusivos. Em uma conversa com a Diretora e a Pedagoga de um dos CMEIs participantes, foi mencionado que elas criaram um livro destacando as características peculiares de uma criança surda que frequentava o CMEI. De forma lúdica, o livro foi ilustrado e apresentado a todas as crianças com o auxílio de um fantoche. Essa abordagem é considerada uma forma relevante de inclusão a ser destacada durante a formação (Ratuchne, 2023).

Posteriormente, foi ressaltada a importância de considerar o bem-estar da criança, destacando que, se uma criança apresenta hipersensibilidade ao som, o docente deve preparar atividades mais calmas. Foi mencionado que as estereotípicas ou buscas sensoriais devem ser respeitadas, pois servem para autorregulação, concentração e prazer. No entanto, se esses comportamentos interferirem na qualidade de vida da criança, o professor deve intervir.

Outra prática pedagógica que pode ser abordada se refere à forma de trabalhar com situações de hiperfoco que várias crianças com TEA apresentam, em prol do aprendizado escolar e da socialização. De acordo com Santos e Teixeira (2024, p. 3), por hiperfoco, entende-se

[...] um estado mental caracterizado por uma concentração intensa e profunda em uma atividade específica. Durante esse período, a pessoa [...] fica completamente envolvida por aquilo que está fazendo, podendo até mesmo perder a noção do tempo e do ambiente ao seu redor. Essa experiência de hiperfoco pode ocorrer em diversas áreas da vida, seja em hobbies, trabalho, estudos ou qualquer outra atividade que desperte o interesse da pessoa. Quando um autista, por exemplo, possui um hiperfoco, pode demonstrar uma motivação e uma capacidade surpreendente de se aprofundar no assunto em questão.

Destarte, situações que envolvem as habilidades de hiperfoco podem fazer parte das estratégias de trabalho pedagógico nos planejamentos escolares.

Sobre o brincar, parte-se da ideia de que a criança reconstrói a vida em comunidade e se apropria dela, adquirindo novas habilidades e conhecimento. A partir dessa perspectiva, enaltecemos, durante a formação, as mais diversas formas de brincar (à vontade, todos os dias), sendo: brincar livremente, com direção, com objetos, com adultos, com colegas, ao ar livre, em ambientes fechados, no parque, dentre

outros modos. Brincar é parte da cultura; é uma forma de aprender, desenvolver-se e viver plenamente (Vigotski, 2007).

Investigações baseadas na Teoria Histórico-Cultural destacam que o desenvolvimento infantil é um processo dialético, que não acontece por simples evolução, porém por meio de revoluções. Assim, não se considera que a criança se desenvolve de forma espontânea, mas, sim, por meio da humanização mediada por outra pessoa (Lacerda; Silva, 2022; Ratuchne, 2023).

Desse modo, a brincadeira, resultado de uma construção histórica, não é considerada uma atividade espontânea e instintiva da criança, mas uma atividade objetiva, na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível. As autoras também destacam que a fantasia e a imaginação são essenciais à brincadeira infantil, pois não visam a criar um mundo diferente do mundo adulto para a criança, e sim permitir que ela se aproprie do mundo, ainda que não possa realizar as mesmas tarefas dos adultos (Martins, 2012).

Ao considerar o bem-estar, também foi esclarecido sobre dar previsibilidade às crianças com TEA. Crianças com autismo podem ser apegadas à rotina (Costa; Zanata; Capellini, 2018). Entretanto, ao refletir sobre os processos de aprendizagem, não é interessante que as professoras apliquem um roteiro de atividades de forma rígida, mas, sim, que possam dar segurança à criança. Ao apresentar as atividades, é importante que se inicie por objetos concretos, miniaturas, depois utilizando fotos da própria criança, até se chegar ao desenho estilizado (muito utilizado para a comunicação alternativa) (Ratuchne, 2023).

Nesse íterim, ao trazer a EI como ambiente propício para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, os contextos de aprendizagem são essenciais, pois “[...] a construção de cenários são elementos mediadores do desenvolvimento da criança com autismo e sua alteridade” (Silva, 2017, p. 35). Assim, diversos exemplos foram apresentados para despertar a curiosidade das professoras participantes em relação aos contextos de aprendizagem investigativa, com destaque para as atividades do Ateliê Carambola e do Observatório de Cultura Infantil – OBECI, coordenado pelo Professor Paulo Fochi.

É a partir da mediação do outro que a criança poderá ter condições de desenvolver seus processos psicológicos superiores e significar a si mesma no relacionamento com seus pares e com os adultos (Dias, 2019). Dessa maneira, as docentes foram direcionadas a mediar as interações sociais entre as crianças.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, de acordo com Vigotski (2007), a palavra é a ferramenta que permite ao ser humano explorar o mundo e compreender a si mesmo. Por meio da linguagem, o indivíduo é capaz de planejar e direcionar suas ações, utilizando-as para alcançar seus objetivos e construir sua própria realidade. Assim, o docente precisa perceber quais são os meios que a criança utiliza para se comunicar, estimulando a fala oral ou, em alguns casos, empregando CAA. O importante é sempre dar sentido para aquilo que a criança está falando, conceder instruções curtas e claras, principalmente ao se tratar de criança com TEA (Ratuchne, 2023).

Em seguida, foram abordadas as Funções Psicológicas Superiores (FPS), que, de acordo com Souza e Andrada (2013), referem-se à atenção, à consciência, à memória, à fala, ao pensamento, à vontade e

emoção, à formação de conceitos, funções estas que se relacionam entre si, formando um sistema psicológico superior. As práticas destacadas no encontro foram: a utilização de música/musicalização; percepção de cores e expressões; sequências (tamanho, cor e ação); atividades sensoriais; conceitos básicos (em cima e embaixo, leve e pesado etc.); coordenação motora fina e ampla; dentre outras (Ratuchne, 2023).

Posteriormente, em atendimento às demandas levantadas pelas professoras participantes, foi destinado um momento da formação para discorrer sobre a diferença entre birra e crise, no TEA. Também, foi mencionado que o papel do professor é deveras importante e necessário no atendimento a todas as crianças, especialmente, das com autismo. A formação foi finalizada com grata satisfação pela participação, em que a pesquisadora-formadora sugeriu alguns livros, canais do *YouTube*, artigos, páginas do *Instagram*.

De forma geral, a formação foi tranquila, ao impulsionar questionamentos e posicionamentos interessantes frente à inclusão. Entretanto, fazem-se necessárias outras formações para que o assunto possa ser trabalhado em suas especificidades. Ao final do terceiro encontro, foi aplicado um questionário para que as professoras avaliassem a formação realizada e dessem sugestões para formações futuras. Como resultado, 76% (31) das participantes consideraram que os encontros formativos foram ótimos, enquanto 24% mencionaram que foram bons. Além disso, na indagação: *“a formação proposta te auxiliou de alguma forma para identificação e intervenção precoces em crianças com sinais de TEA?”*, mais de 90% das participantes deram uma resposta afirmativa, e algumas mencionaram que auxiliou parcialmente.

Nas sugestões dadas pelas professoras, assuntos como: confecção de materiais pedagógicos específicos para crianças menores de 1 ano com indícios de TEA; falar mais sobre como lidar com as crises no TEA; formar grupos de estudos em cada instituição para que possa atender às demandas individuais de cada caso; falar sobre o método da Análise do Comportamento Aplicada (ABA); como trabalhar frente às adversidades que acometem as crianças com TEA, como falta de apoio/aceitação familiar, escassez de recursos, de diagnóstico e de intervenção, foram temáticas que apareceram em suas respostas. Ademais, 30% das professoras sugeriram que os próximos encontros sejam presenciais, de preferência no início da semana e não na sexta-feira, para que o debate possa ser mais efetivo (Ratuchne, 2023).

Essas sugestões são essenciais para as futuras investigações, pois é crucial que os pesquisadores considerem as questões concretas que envolvem o cenário educacional e as demandas da comunidade em relação à geração do conhecimento.

## CONCLUSÕES

A formação oferecida às professoras da Educação Infantil abordou, de maneira abrangente e sistemática, as principais temáticas relacionadas ao TEA na infância e à prática pedagógica inclusiva, com o objetivo de promover um ambiente educacional mais equitativo e sensível às necessidades de todas as crianças no âmbito da EI.

Os três encontros realizados proporcionaram um panorama amplo sobre o TEA, desde suas concepções históricas e legais até práticas pedagógicas concretas que visam à inclusão escolar efetiva. Ressaltam-se as práticas pedagógicas centradas nas ações escolares inclusivas, priorizando o ensino da criança em seu desenvolvimento integral para além dos diagnósticos.

O primeiro encontro enfatizou a importância de compreender o TEA não apenas sob a perspectiva médica e histórica, mas também no contexto mais amplo da Educação Especial. Ao levantar a discussão sobre os marcos legais e documentos orientadores, pode-se estabelecer uma base sólida para as práticas educativas inclusivas, ao mesmo tempo em que se destacam a evolução das concepções sobre o TEA e a necessidade de adaptação às mudanças sociais e culturais.

O segundo encontro focou na identificação precoce e no rastreamento do TEA, abordando aspectos cruciais, como sinais iniciais, comunicação e interações sociais. As orientações práticas fornecidas para o encaminhamento e para o acompanhamento das crianças podem garantir que as professoras atuem de forma eficiente e colaborativa com outros profissionais e com as famílias.

O terceiro encontro, por sua vez, foi dedicado às práticas pedagógicas inclusivas, oferecendo uma visão detalhada sobre a criação de vínculos, o planejamento educativo individualizado e a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A abordagem histórica e cultural proposta reforçou a ideia de que a educação deve ser moldada de acordo com as características singulares de cada criança, e não apenas com base em normas rígidas. A utilização do hiperfoco e a adaptação das atividades às necessidades sensoriais e emocionais das crianças foram discutidas como estratégias valiosas para promover a aprendizagem e a inclusão.

Em suma, os encontros realizados forneceram às professoras ferramentas teóricas e práticas valiosas para enfrentar os desafios da inclusão no contexto da Educação Infantil. A formação destacou a importância da formação contínua e do diálogo constante entre profissionais, famílias e instituições para promover a inclusão verdadeira e eficaz das crianças com TEA. A construção de um ambiente educativo que valorize a diversidade e com respeito às necessidades individuais é essencial para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo e se integrar, plenamente, à comunidade escolar.

A continuidade desse processo de formação e a implementação das práticas discutidas são passos fulcrais para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e justa. A colaboração e o empenho de todos os envolvidos serão determinantes para a criação de um ambiente onde todas as crianças possam aprender, crescer e prosperar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradece-se, especialmente, às participantes da pesquisa, pois, sem elas, nada seria possível. Também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por um ano, financiou o

presente estudo. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde. Bioética, 1996a. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB0\\_1.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e do atendimento educacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º. do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e93/1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436248>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36248>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso em: 27 maio 2024.

CARNEIRO DE FARIAS, Gérson. Intervenção Precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v7i1.68>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/68>. Acesso em: 11 jun. 2024.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 3 ago. 2024.

DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecílio. Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rondônia, v. 31, n. 3, p. 303-309, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKnJS447QfpFb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2024.

LACERDA, Valéria Aparecida Dias; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos. **Obutchénie – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 259-287, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-59462>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59462>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTINS, Ligia Mácia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Monografia nº 7 da Série Enfoques Teóricos**. Porto Alegre: Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/ayala/files/2019/09/vygotsky\\_moreira.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/ayala/files/2019/09/vygotsky_moreira.pdf). Acesso em: 3 ago. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira. Sinais do Transtorno do Espectro Autista: Formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil. 2023. 165 f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Irati) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A formação de Professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

SANTOS, Flavia Naiara Zacarias dos; TEIXEIRA, Maria Eduarda Nogueira. Acessibilidade na educação: utilizando o hiperfoco como ferramenta no aprendizado matemático por meio de atividades adaptadas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 29, n. 84, p. 1-8, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.37001/emr.v29i84.3563>. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3563>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. Formação continuada para professores da educação infantil na rede privada de porto alegre: a educação especial em debate. *In*: TEZZARI, Maruren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Docência e inclusão escolar: percurso de formação e de pesquisa**. Marília: ABPEE, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/09/docencia-e-inclusao-escolar-4.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SBNI. Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil. **Aprenda os signos: aja cedo**. Brasília, DF: SBNI, 2019.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/#>. Acesso em: 26 maio 2024.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 142-156, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2017.15165>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/15165>. Acesso em: 17 jul. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas: fundamentos de defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. Tomo X.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WHO. World Health Organization. CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02. **Tismoo**, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/>. Acesso em: 8 mar. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-10>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 3 ago. 2024.

**Submetido:** 10/08/2024

**Correções:** 10/11/2024

**Aceite Final:** 21/11/2024