

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA DOS INFANTIS 02 E 03 NOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA LONDRINA-PR**

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA DOS INFANTIS 02 E 03 NOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA LONDRINA-PR**

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA DOS INFANTIS 02 E 03 NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE NOVA LONDRINA-PR**

Dissertação apresentada por JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:

Prof. Dr.: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVAÍ
2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Jéssica Natali de

O Trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR / Jéssica Natali de Oliveira. -- Paranavai-PR, 2026.
105 f.: il.

Orientador: Adão Aparecido Molina.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.

1. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2. Educação Infantil. 3. Trabalho Docente. 4. Educação Especial Inclusiva. I - Molina, Adão Aparecido (orient). II - Título.

JÉSSICA NATALI DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA DOS INFANTIS 02 E 03 NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE NOVA LONDRINA-PR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – Presidente da Comissão Examinadora
UNESPAR

Profa. Dra. Rosângela Trabuco Malvestio da Silva - Membro da Banca
UNESPAR

Profa. Dra. Aline Roberta Tacon Dambros - Membro da Banca
CEDH/AEE/NESPI/UNESPAR

Resultado: Aprovada

Data:

31/08/2026.

*Dedico este trabalho a Lua mais linda que existe, que me ilumina e impulsiona
diariamente: Minha filha Lua Maria de Oliveira Tavares.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente; agradeço à Deus, que me sustentou nos momentos de exaustão e dúvida.

À minha família; pelo apoio incondicional e pela compreensão diante das minhas ausências. O amor e a paciência foram o alicerce necessário para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

Ao meu orientador Adão Aparecido Molina; pela condução segura, pelas críticas construtivas e por sempre me fazer acreditar que sou capaz. Suas contribuições foram fundamentais para a produção desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Formação docente interdisciplinar; pela excelência do quadro docente e pelas oportunidades de aprendizado que expandiram meus horizontes teóricos e práticos.

Às professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Nova Londrina que participaram desta pesquisa, bem como a Secretaria Municipal de Educação do mesmo município; representada pela professora Maria Luzinete de Lima; que me incentivou e colaborou incessantemente para que esta pesquisa fosse realizada.

Por fim, agradeço aos meus colegas de mestrado, especialmente à Letycia Medeiros Soares; pelas trocas de experiências, pelos trajetos Nova Londrina-Paranavaí para as aulas e atividades no Campus da Universidade e pelo apoio mútuo. Juntas, compreendemos que a docência, atrelada à maternidade e às outras responsabilidades e papéis do universo feminino são atos de coragem e resistência, que nos tornam ainda mais fortes.

A todos, minha gratidão.

"A possibilidade de laço entre o sujeito e o outro se vincula à preservação de uma diferença entre eles" (Jacques Lacan).

OLIVEIRA, Jéssica Natali de. **O Trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR.** 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa se inseriu na linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. O estudo teve como foco o trabalho docente desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas nos níveis Infantil 2 e Infantil 3, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Nova Londrina/PR. Partiu-se do pressuposto de que a inclusão plena dessas crianças exige cuidados específicos voltados ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento, os quais devem orientar tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas educacionais adotadas nesse nível de ensino. Teve-se como objetivo geral analisar o trabalho docente desenvolvido com crianças com TEA matriculadas nos Infantis 2 e 3 dos CMEI de Nova Londrina/PR, investigando as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, visando assegurar o desenvolvimento integral dessas crianças. A metodologia adotada compreendeu revisão bibliográfica, análise de legislações vigentes acerca da temática e pesquisa de campo realizada com docentes da Educação Infantil. O referencial teórico se fundamentou na perspectiva da Educação Especial na lógica inclusiva e na Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nas contribuições de Vigotski e colaboradores, destacando o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil. O estudo também contemplou a caracterização do Transtorno do Espectro Autista, considerando sua heterogeneidade e as especificidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de questionários aplicados as professoras dos CMEI que atuam com crianças autistas de dois e três anos, matriculadas em suas turmas, buscando compreender as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no contexto da Educação Inclusiva. Esperamos que os resultados contribuam para a compreensão das práticas docentes voltadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, bem como para a identificação de lacunas formativas e institucionais que impactam o trabalho pedagógico. Ademais, pretendemos subsidiar a construção de práticas formativas e pedagógicas mais qualificadas, que favoreçam o desenvolvimento das crianças com TEA, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem, em consonância com os direitos assegurados pelas políticas públicas e pelos documentos normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: TEA; Educação Infantil; Trabalho docente; Educação Especial Inclusiva.

OLIVEIRA, Jessica Natali de. **Teaching work with children with Autism Spectrum Disorder in Infants 2 and 3 in the Municipal Early Childhood Education Centers of Nova Londrina-PR.** 105 f. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) - State University of Paraná - Paranavaí Campus. Advisor: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2026.

ABSTRACT

This research is part of the line of studies on Education, Teaching and Teacher Training of the Postgraduate Program – Academic Master's Degree in Teaching – Interdisciplinary Teacher Training – of the State University of Paraná (UNESPAR), Paranavaí Campus. The study focuses on the teaching work developed with children with Autism Spectrum Disorder (ASD), enrolled in Early Childhood Education levels 2 and 3, in the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEI) of Nova Londrina, Paraná, Brazil. It is assumed that the full inclusion of these children requires specific care oriented toward their well-being and development, which should guide both the pedagogical practices and the educational policies adopted at this level of education. The general objective is to analyze the teaching work developed with children with ASD enrolled in Early Childhood Education levels 2 and 3 in the CMEI of Nova Londrina, investigating the pedagogical practices adopted in Early Childhood Education from the perspective of Inclusive Special Education, aiming to ensure the integral development of these children. The methodology adopted comprises a literature review, analysis of current legislation on the subject, and field research conducted with teachers at this level of education. The theoretical framework is grounded in the perspective of Special Education within an inclusive approach and in Cultural-Historical Theory, with emphasis on the contributions of Vygotsky and collaborators, highlighting the role of social interactions in child development. The study also addresses the characterization of Autism Spectrum Disorder, considering its heterogeneity and the specificities of the learning and developmental process. Field research data were collected through questionnaires applied to CMEI teachers who work with autistic children aged two and three, enrolled in their classes, seeking to understand the pedagogical practices adopted, the challenges faced, and the strategies used in the context of Inclusive Education. The text is structured into five sections: the introduction; a discussion of children with ASD in Early Childhood Education from the perspective of Inclusive Special Education policy in Brazil; the development of autistic children in light of Cultural-Historical Theory; the organization and analysis of the field research data; and, finally, the concluding remarks, synthesizing the main points of analysis and reflection developed throughout the study. The results contribute to understanding teaching practices aimed at the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, as well as to identifying formative and institutional gaps that affect pedagogical work, particularly the absence of a formalized Individualized Teaching Plan (PEI) and of specialized support teachers in the CMEI investigated. It is hoped that the study will subsidize the construction of more qualified formative and pedagogical practices that foster the development of children with ASD, ensuring access, permanence, and learning, in line with the rights guaranteed by public policy and by the normative documents of Inclusive Special Education.

Keywords: ASD; Early childhood education; Teaching work; Inclusive Special Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AS CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
2.1 Educação Infantil e a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	16
2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conceituação, prevalência e implicações na Educação Infantil.....	26
3 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS AUTISTAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	31
3.1 A teoria histórico-cultural e suas contribuições para o entendimento da criança com TEA.....	31
3.2 O trabalho docente na Educação Infantil: interações e desenvolvimento de crianças com TEA (2 e 3 anos)	39
4 O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS AUTISTAS MATRICULADAS NOS INFANTIS 2 E 3 NOS CMEI DE NOVA LONDRINA – PARANÁ.....	48
4.1 Embasamento Metodológico para a coleta e análise dos dados na análise de conteúdo de Bardin.....	48
4.2 Discussões sobre TEA e trabalho docente a partir da coleta de dados com as professoras de Educação Infantil nos CMEI de Nova Londrina.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES.....	74
ANEXOS.....	77

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar – da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí. Ela também está vinculada ao "Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – GEPEHPE". O texto apresenta um estudo sobre o trabalho docente realizado com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Básica é dividida nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesses níveis, apresentam-se as modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 1996).

É perceptível que a educação no Brasil está em consonância com um viés democrático e inclusivo, na medida em que os níveis e as modalidades da educação nacional visam atender a todos os grupos e comunidades de estudantes, considerando suas características e necessidades. Nesse sentido, a proposta deste estudo encontra respaldo no trabalho docente e se ancora nas políticas públicas educacionais de Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil, para a compreensão do trabalho docente e das metodologias que resultam no desenvolvimento integral das crianças de dois e três anos com TEA matriculadas nesse nível de ensino.

Evidencia-se que a Educação Infantil é o primeiro pilar da Educação Básica e é nela que a criança realiza suas descobertas por meio das interações, das brincadeiras e das metodologias de ensino desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Dessa forma, é imprescindível um olhar voltado aos estudos acerca da diversidade e das demandas hoje existentes na educação das crianças pequenas (Libâneo, 2013). Entre os cuidados que se deve ter na inclusão de todas as crianças matriculadas está a atenção ao seu bem-estar e ao seu desenvolvimento, o que remete à necessidade de uma Educação Inclusiva que integre de fato todas as

crianças, para além das legislações e das políticas educacionais. Para isso, é fundamental analisar o trabalho docente em Nova Londrina, de modo que, por meio da Educação Inclusiva, o direito ao desenvolvimento pleno e integral de todas as crianças seja efetivado.

O interesse pelo tema surgiu a partir das vivências pedagógicas da proponente do estudo, que atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do município investigado; quando ao assumir o concurso para a docência em 2019, se deparou com um estudante atípico, laudado com TEA em sua turma e, diante da insegurança para efetivar a inclusão desta criança em sua prática pedagógica, começa seu interesse e pesquisas na área da Educação Especial, na perspectiva Inclusiva. Nesse sentido, é importante considerar que "a prática cotidiana e as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema" (Triviños, 1987, p. 93).

Sendo a Educação Infantil o primeiro pilar da Educação Básica brasileira, garantida pelo Estado e fundamentada em leis e políticas educacionais, cabe destacar que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa — por se dedicar a educar e cuidar das crianças pequenas — é inicial e fundamental para o processo educacional. Considerando a importância desse nível de ensino, volta-se o olhar para uma Educação Inclusiva pautada nas legislações vigentes para essa modalidade. Diante do crescimento das demandas educacionais de inclusão, é fundamental ressaltar que:

A formação de professores para a Educação Especial tem sido assinalada como uma necessidade emergente no Brasil para a efetivação da inclusão escolar e vem sendo objeto de grandes debates e ganhando diferentes contornos ao longo do tempo. Discussões e questionamentos que apontam a necessidade de mudanças de posicionamentos, conceitos e práticas pedagógicas para a atuação com o PAEE, sobretudo no cenário da inclusão escolar (Hilbig; Rebelo; Nozu, 2021, p. 5).

Com o exposto, fica evidente que a Educação Inclusiva não se fundamenta apenas em inserir os educandos nas instituições escolares sem um espaço equiparado às suas necessidades e sem metodologias inclusivas. Esse fator justifica que as políticas públicas educacionais para a Educação Especial embasem teórica e metodologicamente o trabalho docente, de modo a viabilizar práticas pedagógicas

inclusivas que respeitem as especificidades e a diversidade dos contextos escolares — neste caso, da Educação Infantil.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos, geral e específicos:

Objetivo geral: analisar o trabalho docente desenvolvido com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nos Infantis 2 e 3 dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Nova Londrina/PR, investigando as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, visando assegurar o desenvolvimento integral dessas crianças.

Objetivos específicos:

- Conceituar o TEA, bem como historicizar a inclusão das crianças autistas nas salas de aula regulares da Educação Infantil.
- Evidenciar o desenvolvimento das crianças com TEA na primeira infância à luz da Teoria Histórico-Cultural.
- Relacionar o trabalho docente nos CMEI de Nova Londrina — por meio de questionários respondidos por professoras da Educação Infantil das turmas de Infantil 2 e 3 que possuam crianças autistas matriculadas — com as políticas públicas educacionais para a Educação Especial Inclusiva.

A pesquisa fundamentou-se inicialmente no levantamento bibliográfico acerca da temática proposta, embasado na literatura teórica de autores clássicos e contemporâneos; na literatura crítica, por meio de artigos, periódicos, anais, teses e dissertações; e na literatura normativa, por meio das legislações pertinentes. O aporte teórico foi obtido na biblioteca do campus e em bases eletrônicas e também pela pesquisa de campo, por meio de instrumento de coleta de dados: questionários.

Para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, para análise e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sendo registrado sob o protocolo CAAE nº 82515224.6.0000.9247, da Universidade Estadual do Paraná, com aprovação pelo Parecer nº 7.063.212, de 4 de setembro de 2024.

Para a apresentação e organização deste estudo, o texto está estruturado em cinco seções. A seção um, introdução, apresenta os elementos essenciais para a compreensão geral da pesquisa. A seção dois aborda as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, bem como as perspectivas do trabalho pedagógico com esse público, à luz das diretrizes da Educação Especial na

perspectiva inclusiva no Brasil; em sua subseção, apresenta considerações sobre o TEA, com o objetivo de estabelecer uma base conceitual que subsidie as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. A seção três apresenta os resultados das leituras acerca do desenvolvimento de crianças autistas, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Vigotski e seus colaboradores, com destaque para o papel das interações no desenvolvimento da criança com TEA. A seção quatro organiza e analisa os dados provenientes da pesquisa de campo, realizada por meio de questionário aplicado às professoras dos CMEI de Nova Londrina/PR que atuam com crianças autistas de dois e três anos matriculadas em suas turmas. Por fim, a seção cinco apresenta as considerações finais, reunindo os principais pontos de análise e reflexão desenvolvidos ao longo do estudo.

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão das lacunas existentes na educação de crianças pequenas nos contextos investigados, bem como para o estímulo a novas investigações sobre o desenvolvimento de crianças com TEA.

2 AS CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção realiza uma discussão sobre a presença de crianças pequenas na Educação Infantil, que são consideradas ou diagnosticadas com autismo e que necessitam de um trabalho diferenciado nessa etapa educacional. Esse atendimento especializado, nas escolas da infância, deve acontecer para que a permanência e os direitos das crianças à educação e à inclusão sejam garantidos desde os primeiros anos de suas vidas.

Não obstante, o objetivo desta seção é realizar uma discussão sobre a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA – na Educação Infantil, e saber como devem ser realizados os trabalhos didáticos e a mediação dos professores, a partir das orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A seção está organizada em dois momentos: primeiro discutimos sobre a Educação Infantil e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para, depois, realizar uma subseção tratando sobre o Espectro Autista e sua conceituação.

2.1 Educação Infantil e a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Evidencia-se que o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil deve acontecer de forma colaborativa entre escola, família e poder público.

Partindo desses pressupostos, é importante considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a Educação Infantil como a etapa inicial da educação básica, incluindo crianças de 0 a 5 anos de idade. À vista disso, os artigos 29 e 30 da LDB nº 9.394/96 definem que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e esclarecem de que forma será oferecida:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I — creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; II — pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

A LDB é um documento que permitiu o progresso na legislação da Educação Infantil, tornando-a parte do sistema educacional, sendo reformulada várias vezes para se ajustar à realidade dos últimos vinte anos (Saviani, 2017). Embora a Educação Infantil tenha sido integrada ao ensino básico há mais de dez anos (Teixeira; Furini; Caimi, 2018), a inclusão de crianças com deficiência nessa etapa é uma prática recente, que tem aumentado a cada ano apesar dos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem (Machado; Walter, 2023).

Assim, a inclusão das crianças na Educação Infantil é assegurada por lei, considerando aquelas que possuem algum tipo de deficiência, bem como qualquer estudante (Libâneo, 2013). A partir desse princípio, constrói-se um ambiente escolar que não exclua nenhum aluno: quando os educadores reconhecem e valorizam a diversidade presente na sala de aula, o ambiente se torna propício para aprimorar o ensino de todos os participantes do processo de Educação Inclusiva. Essa inclusão tem como objetivo promover o desenvolvimento completo da criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, complementando os papéis da família e da comunidade (Brasil, 1996). Apesar de a etapa estar destinada a crianças de 0 a 5 anos, a matrícula se torna obrigatória a partir dos quatro anos, sendo considerada um direito da criança e um alicerce para o processo educativo (Luiz; Marchetti, 2020).

Devem ser consideradas, também, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, em muitos casos, não recebem o atendimento adequado ou acabam sendo excluídas dessa rede, sendo encaminhadas para atendimentos especializados, como os ofertados pelas APAEs (Silva; Matsushita; Fernandes, 2025). Tal encaminhamento configura-se como uma prática que se contrapõe à proposta de inclusão nas instituições de ensino regulares.

A Educação Inclusiva, por sua vez, constitui-se como um modelo educacional fundamentado nos direitos humanos, que compreende a igualdade e a diferença como

valores indissociáveis (Bezerra; Oliveira, 2022). Nessa premissa, ressalta-se o papel do Plano de Ensino Individualizado (PEI): Instrumento de organização curricular e de avaliação acadêmica voltado ao estudante com TEA, que permite ajustar as metas educacionais às necessidades singulares de cada criança e que, também, serve como mecanismo de avaliação do seu desenvolvimento.

Na visão de Pereira e Nunes, a implementação de um Plano de Ensino Individualizado é essencial para superar as barreiras de acessibilidade curricular, pois "trata-se de instrumento de organização curricular e de avaliação acadêmica direcionado para um estudante com TEA, inserido em contexto pré-escolar" (Pereira; Nunes, 2018, p. 939).

A elaboração do PEI exige uma visão multidimensional do estudante, considerando suas habilidades atuais e os objetivos a serem alcançados em diferentes prazos, funcionando como norteador que possibilita ao professor da sala comum e ao profissional do Atendimento Educacional Especializado a criação de estratégias que favoreçam a participação efetiva da criança nas atividades escolares, garantindo seu direito ao aprendizado e ao desenvolvimento pleno em um ambiente inclusivo (Pereira; Nunes, 2018).

Não obstante, diante da relevância didático-metodológica para a efetivação da prática docente no trabalho didático-pedagógico dos professores com as crianças autistas, cabe adiantar que, nos quatro CMEI que compõem o campo empírico desta pesquisa, o PEI não é elaborado nem aplicado; lacuna que será retomada e discutida na Seção 4, a partir dos dados coletados junto às professoras.

Dessa forma, existe uma preocupação com as crianças nessa faixa etária, devido à sua vulnerabilidade a diversos elementos que podem afetar seu desenvolvimento, tanto no aspecto biológico quanto no social. A LDB recebeu diversas adições, incluindo a Lei nº 11.700/2008, que estabelece como obrigação do Estado garantir vaga em escola pública de Educação Infantil para toda criança a partir dos quatro anos. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura o direito ao atendimento educacional especializado, organizado por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade que garantam a participação desses estudantes (Araújo; Anjos; Giroto, 2022).

Silva, França e Nóbrega (2023) evidenciam um expressivo contraste entre o previsto na legislação e a realidade da educação no Brasil, apontando que os

dispositivos legais descrevem situações ideais, por vezes distantes das condições concretas de implementação. Nesse sentido, observa-se que, embora o Plano Nacional de Educação (PNE) tenha sido instituído, persistem desafios relacionados ao monitoramento, à supervisão e à efetivação de suas metas e estratégias, conforme a Lei nº 13.005/2014, que o regulamenta.

No que tange à Educação Especial e Inclusiva no Paraná, é necessário pontuar as tensões e os avanços que moldaram o atendimento educacional de pessoas com deficiência. Segundo Matos e Barroco (2017), a recuperação histórica não é apenas um exercício de identificação de fatos passados, mas uma ferramenta para "lançar luz sobre o presente" (Matos; Barroco, 2017, p. 1045), permitindo compreender como ideias e propostas do passado respondem a problemas específicos de cada momento histórico.

A institucionalização da Educação Especial no Estado teve seu marco inicial na década de 1960, em um contexto de crescente interesse pelas questões educacionais ligadas à pessoa com deficiência:

No Paraná, as políticas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, ou seja, a política de Educação Especial, se configura a partir de 1963, quando, por meio do Decreto nº 10.527, de janeiro de 1963, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) criou os Serviços de Educação de Excepcionais (Matos; Barroco, 2017, p. 1047).

Essa estruturação inicial foi consolidada por meio de reajustes administrativos e pedagógicos, culminando, em 1971, na criação do Departamento de Educação Especial (DEE/SEED). Matos e Barroco (2017) ressaltam, contudo, que essa constituição não ocorreu de forma isolada, mas sob forte influência de tendências pedagógicas e organismos internacionais, ocorrendo predominantemente "...nas escolas especiais e nos programas especializados na rede pública estadual" (p. 1047). As autoras destacam ainda que "a legislação investigada como fonte documental representa uma posição do Estado sobre a Educação Especial em determinado período, como expressão possível da correlação de forças entre as classes sociais" (Matos; Barroco, 2017, p. 1048). Perspectiva que permite analisar a Educação Especial não apenas como campo assistencial, mas como espaço de luta por direitos e reconhecimento.

Nesse sentido, a história da Educação Especial paranaense revela um processo de construção contínua, marcado por avanços e retrocessos. Matos e Barroco (2017) demonstram que o aprofundamento do conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem é inseparável da compreensão dos marcos históricos que definiram o papel do Estado frente à diversidade humana. A política pública, portanto, deve ser vista como produto consolidado de tensões sociais que ainda ecoam nas práticas inclusivas atuais.

Nesse cenário normativo, o Referencial Curricular do Paraná (RCP), implementado em 2019, foi adotado como documento orientador desta pesquisa. Elaborado com apoio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o RCP adapta suas diretrizes ao contexto educacional paranaense, mantendo os Direitos de Aprendizagem e a organização por Campos de Experiência, ao mesmo tempo em que especifica o currículo estadual por meio de diretrizes próprias. Sua constituição fundamenta-se na necessidade de alinhar o currículo estadual à BNCC, atendendo aos preceitos da LDB nº 9.394/96. Legalmente, o documento foi instituído pela "Deliberação nº 03/2018: Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações", que assegura que as escolas das redes pública e privada reorganizem suas propostas pedagógicas em conformidade com as aprendizagens essenciais determinadas em nível nacional (Paraná, 2019).

Sobre essas proposições, Paula e Moro (2023) observam que, diferentemente dos modelos tradicionais fragmentados, o referencial organiza a Educação Infantil em torno de eixos estruturantes e campos de experiência, garantindo que a criança seja sujeito de seu conhecimento:

Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC [...] o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas (Paula; Moro, 2023, p. 575).

A organização curricular substitui a lógica de disciplinas por cinco campos de experiência (como "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos"), nos quais o brincar e as interações são fundamentais, estimulando as crianças a interagir com pares e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos; estrutura que

visa assegurar os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). O objetivo primordial do RCP é assegurar que o processo formativo desenvolva competências traduzidas, no texto paranaense, como objetivos de aprendizagem: "As aprendizagens essenciais que devem compor o processo formativo de todos os estudantes são estabelecidas como Direitos e Objetivos de Aprendizagem" (Paraná, 2019). Os objetivos para a Educação Infantil, portanto, não se restringem ao acúmulo de informações, mas focam na ampliação de saberes e na formação de atitudes sociais e afetivas.

Em suma, o Referencial Curricular do Paraná sistematiza um projeto educativo em que legislação e prática pedagógica convergem para garantir o direito à infância. Sua organização por campos de experiência e seus objetivos de aprendizagem permitem que os municípios paranaenses construam currículos que respeitem singularidades regionais, mantendo o compromisso com as competências gerais da Base Nacional.

A inclusão, que transcende os limites das instituições de ensino, deve ser priorizada desde a Educação Infantil, favorecendo a identificação precoce das necessidades educacionais específicas e a oferta de atendimentos adequados. Para tanto, faz-se necessária a formulação e a efetivação de políticas educacionais municipais que assegurem condições para a implementação da Educação Inclusiva nesse nível de ensino, considerando o RCP como principal documento normativo vigente para o trabalho docente.

Com o exposto, embora fundamentada em garantias de direitos historicamente conquistados no âmbito da Educação Especial, a Educação Infantil ainda enfrenta dificuldades para atender a essas demandas, sobretudo em razão da insuficiente formação dos professores para a efetivação da inclusão escolar; o que, consequentemente, limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades das crianças autistas.

Destaca-se, ainda, que as crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica apresentam características próprias dessa fase, especialmente no que se refere ao desenvolvimento mediado pelas interações. De acordo com Vigotski (2001), as interações sociais desempenham papel crucial no processo de desenvolvimento humano, pois é nas relações interpessoais concretas com outros indivíduos que se assimilam e internalizam as formas culturalmente estabelecidas

pela sociedade, as quais regem as relações sociais e humanas. É por meio das interações sociais, estabelecidas nas relações com os elementos da cultura, que se constituem os processos de desenvolvimento interno. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem fundamentar-se nos Campos de Experiência propostos pelo Referencial Curricular do Paraná (2019), a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, considerando as necessidades e potencialidades das crianças nessa etapa.

É neste viés que se adota a Teoria Histórico-Cultural como base desta pesquisa, visto que a Educação Infantil tem como fundamento, entre outras ações, as interações com os elementos que representam os signos da cultura humana, em especial a linguagem. A partir desse referencial, discute-se, ao longo do trabalho, como a criança autista se desenvolve social e culturalmente no ambiente escolar, na relação com os colegas, as professoras e a equipe gestora. Sobre o desenvolvimento infantil, Leontiev (2004) afirma que esse processo não ocorre de forma única, destacando que, a depender das circunstâncias, a criança pode não desenvolver certas habilidades no mesmo ritmo. Assim, entende-se que as interações e o desenvolvimento da criança autista na Educação Infantil se apoiam em bases teóricas e normativas que precisam ser aplicadas metodologicamente em sala de aula, considerando as especificidades dessas crianças e o seu direito à inclusão.

É nesse contexto histórico-normativo que se situam os marcos internacionais da Educação Inclusiva: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) proclamaram o direito universal à educação e promoveram a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, impactando a formulação de políticas educacionais globais e nacionais. No Brasil, essa influência se refletiu na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — PNEDH (Brasil, 2007) são referências essenciais que orientam a execução de medidas para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, em salas de aula comuns, valorizando a diversidade e fomentando a equidade.

No Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, foi consolidada na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que mudou a percepção da deficiência ao adotar o modelo social; segundo o qual a deficiência é consequência da interação entre limitações individuais e obstáculos sociais, atribuindo à sociedade a responsabilidade pela inclusão (Siqueira; Kassem, 2022). A LBI expandiu direitos essenciais, como trabalho, educação, acessibilidade e capacidade civil, além de fortalecer disposições já presentes na legislação desde a Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991).

A LBI reflete, no âmbito dos direitos humanos, os valores da dignidade inerente, autonomia, não discriminação, igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade, buscando garantir que pessoas com deficiência possam exercer seus direitos fundamentais em igualdade com os demais cidadãos. É a principal legislação de inclusão no Brasil para a Educação Básica, garantindo o direito à Educação Inclusiva e exigindo que as instituições de ensino proporcionem acesso, permanência, participação e aprendizado, disponibilizando os serviços e recursos de acessibilidade necessários e proibindo a recusa de matrícula com base em deficiência:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Além de definir direitos, a LBI impõe ao poder público e à sociedade o dever de garantir acessibilidade em diversas esferas — educação, trabalho e saúde —, ampliando o conceito de pessoa com deficiência ao reconhecer que a restrição não reside na característica individual, mas na forma como a sociedade se estrutura e se relaciona com essa diversidade. Portanto, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que se aplica à Educação Infantil, ao passo que a inclusão é garantida por lei a todos que têm direito a ela, sendo assegurada por diversas legislações, entre elas a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a LBI (Lei nº 13.146/2015).

Nesses termos, o trabalho docente deve partir da premissa reflexiva "embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos" (Vitaliano, 2019, p. 5), sendo imprescindível que o profissional de educação possua embasamento teórico para que seus encaminhamentos metodológicos sejam pautados no conhecimento e no

domínio dos objetivos que pretende alcançar em sala de aula. Nesse contexto, Vitaliano (2019) relata que professores de Educação Infantil mencionam a ausência de práticas metodológicas, a precária formação de educadores para atender à demanda da Educação Especial Inclusiva e a falta de recursos materiais e pedagógicos; fatores que dificultam a premissa reflexiva mencionada e reafirmam a necessidade de processos formativos que supram tais defasagens.

Diante disso, ressalta-se a importância da gestão democrática e da participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão: comunidade, gestores e, sobretudo, professores; sujeitos determinantes desse processo, uma vez que são eles que desenvolvem as práticas e as metodologias de ensino em sala de aula, efetivando as políticas educacionais de inclusão. Com base nisso, é fundamental considerar que:

Se as políticas educacionais exercem papel decisivo na formação do professor de Educação Especial e dos professores em geral, é preciso que essa formação seja baseada nos princípios de democratização do acesso à educação, no que tange ao docente e às suas demandas. Ressaltamos que apenas inserir alunos PAEE em salas comuns, cumprindo determinações legais, não é o suficiente para se efetivar o direito à escolarização e ao acesso ao conhecimento científico produzido e sistematizado pela humanidade (Hilbig; Rebelo; Nozu, 2021, p. 5).

É perceptível a conjuntura citada, pois, quando se trata de inclusão, faz-se necessário o trabalho colaborativo entre gestores políticos e educacionais, corpo docente e família. Essa comunhão de fatores sociais e educacionais é importante para que as políticas públicas e educacionais para a Educação Inclusiva sejam efetivadas com princípios de equidade e condições de acesso, permanência e pleno desenvolvimento das crianças com autismo matriculadas na Educação Infantil, favorecendo um trabalho docente que permita que a Educação Especial Inclusiva aconteça de fato.

Diante desse quadro normativo e institucional, cabe examinar mais de perto os desafios concretos enfrentados na efetivação dessa inclusão. A inclusão de crianças autistas na Educação Infantil constitui um desafio contemporâneo para os sistemas educacionais, exigindo a reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. Como ressalta Mantoan (2015), a Educação Inclusiva não se limita à simples inserção dessas crianças no ambiente escolar, mas requer a aplicação de

políticas e práticas educacionais que atendam à diversidade humana em sua totalidade, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Segundo Kassar (2011), a Educação Infantil assume papel fundamental no desenvolvimento das crianças com TEA, pois é nessa fase que se estabelecem as bases para a aprendizagem e a socialização; o trabalho pedagógico com crianças pequenas com TEA deve priorizar a construção de relações significativas, o desenvolvimento da comunicação e a exploração do ambiente, respeitando suas particularidades sensoriais e cognitivas. Nessa perspectiva, a prática inclusiva na Educação Infantil vai além da adaptação curricular, demandando uma abordagem que considere as singularidades de cada criança. Como destacam Gomes e Barbosa (2019), é necessário abandonar o paradigma da normalização para abraçar a diversidade como valor constitutivo do processo educativo.

Apesar desse consenso teórico, contudo, a implementação efetiva da Educação Inclusiva para crianças com TEA enfrenta obstáculos estruturais e conceituais nem sempre superados na prática. A pesquisa de Baptista e Nunes (2017) identificou três principais desafios: a formação deficitária dos professores, a resistência às mudanças nas práticas pedagógicas e a falta de recursos de apoio especializado. No entanto, experiências bem-sucedidas demonstram que, quando adequadamente implementadas, as estratégias inclusivas beneficiam todos os alunos. Conforme Mrech (2018), a utilização de recursos visuais, a organização estruturada do ambiente e o trabalho colaborativo com as famílias têm se mostrado eficazes no processo de inclusão.

Em termos gerais, a efetivação do paradigma inclusivo demanda investimento na formação continuada de professores, na estruturação de redes de apoio e na consolidação de políticas públicas intersetoriais. Assim, a Educação Inclusiva para crianças com TEA na primeira infância configura-se como um desafio para a concretização dos princípios democráticos que devem nortear a educação contemporânea.

Na sequência, discute-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para, posteriormente, destacar o trabalho docente e o aprendizado de crianças com TEA de 2 e 3 anos na Educação Infantil.

2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA): conceituação, prevalência e implicações na Educação Infantil

No âmbito da Educação Infantil, a discussão sobre o TEA não pode se restringir a uma descrição isolada: o conceito precisa ser articulado às condições concretas de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, sob pena de reduzir a criança autista a um conjunto de sinais e sintomas descolados do processo educativo. É nessa direção que Soto, Kiss e Carter (2016) sustentam que a conceituação atual sobre o autismo busca maior precisão para diagnosticar o TEA em idade mais precoce, identificando as crianças com esse transtorno para que as intervenções tenham resultados cada vez mais eficazes. Tal premissa guarda estreita relação com a função pedagógica da Educação Infantil, etapa em que a identificação de necessidades educacionais específicas pode fundamentar, desde cedo, práticas docentes inclusivas.

Sob a perspectiva educacional, importa considerar que os critérios classificatórios do DSM-5 deslocaram o eixo de caracterização clínica para critérios operacionais, cuja tradução didática é discutida por Lima (2023):

Um estudo revelou que, com base apenas no relato dos pais sobre sintomas de TEA, os critérios do DSM-5 identificaram 91% das crianças com diagnóstico clínico de TGD do DSM-IV. Isso significa que muitas crianças diagnosticadas com TGD agora são identificadas com TEA pelo DSM-5 (Lima, 2023, p. 116).

Essa mudança terminológica provoca impactos diretos na organização das salas de aula, uma vez que amplia o público-alvo das práticas inclusivas e exige do professor uma leitura mais atenta das heterogeneidades presentes no cotidiano escolar. Em termos de prevalência, os dados do IBGE indicam que, em 2022, havia 2,4 milhões de pessoas com autismo no Brasil, crescimento atribuído ao aprofundamento do entendimento sobre o TEA, à maior sensibilização da população e ao progresso nos instrumentos e critérios diagnósticos (Freire; Nogueira, 2023).

Esse expressivo crescimento da demanda tem implicações imediatas para o planejamento pedagógico na Educação Infantil, não apenas quanto à matrícula, mas sobretudo quanto à reorganização do trabalho docente. Conforme observa Almeida e Neves (2020), o aumento se deve à ampliação da conscientização, aos avanços nos

instrumentos diagnósticos e à redefinição dos critérios classificatórios, resultando em maior número de diagnósticos e na ampliação das demandas por adaptações sociais, educacionais e de saúde. Em consequência, as instituições educativas são convocadas a reestruturar seus projetos político-pedagógicos, seus planos de ensino e suas estratégias didáticas à luz de uma heterogeneidade cada vez mais visível.

Sob a perspectiva educacional, Barros, Silva e Costa (2015) destacam que as instituições enfrentam desafios objetivos para a efetivação da inclusão, tais como a insuficiência de infraestrutura adaptada, a limitada formação docente, a escassez de recursos pedagógicos especializados e a persistência de barreiras atitudinais, evidenciadas por preconceito e resistência à matrícula. Esse diagnóstico, somado ao elevado número de alunos por turma e à necessidade de acompanhamento pedagógico individualizado, evidencia os limites estruturais com os quais o trabalho docente na Educação Infantil precisa dialogar:

No eixo das implicações didáticas, é necessário reconhecer que crianças com TEA podem apresentar, em variados graus, dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, resistência a mudanças e alterações na resposta a estímulos sensoriais. Essas características interferem diretamente na forma como a criança se relaciona com o ambiente escolar, com os objetos de conhecimento e com o grupo de pares, exigindo do professor capacidade de observação, flexibilidade didática e conhecimento das especificidades sensoriais e cognitivas presentes no espectro (Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014, p. 92).

A esse respeito, França et al. (2022) afirmam que as crianças com TEA podem evidenciar dificuldades em manter contato visual, expressar emoções, compreender gestos, estabelecer vínculos de amizade e engajar-se em atividades coletivas, tendendo frequentemente a preferir brincadeiras solitárias ou interações superficiais. Como estratégias de apoio, recomenda-se o uso de histórias sociais para orientar a criança em diferentes contextos, o incentivo à participação em atividades que promovam interesses compartilhados e a utilização de recursos visuais, como fotografias, para o ensino de expressões faciais e corporais.

Para que tais estratégias se consolidem no cotidiano da Educação Infantil, o trabalho docente requer planejamento sistemático e intencional, sustentado por instrumentos formalizados. Nesse contexto, o PEI — já apresentado na seção anterior — assume papel central como dispositivo de organização curricular e de avaliação. Sua operacionalização exige do professor uma visão multidimensional da criança, o

que pressupõe a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. Conforme o Decreto nº 7.611/2011, a política educacional prevê a matrícula do público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular, com atendimento no contraturno no AEE, assegurando a dupla contabilização no FUNDEB. Para Brostolin e Souza (2023, p. 289), "essa oferta deve ser uma prática estruturada, integrada ao planejamento da instituição, uma vez que o atendimento deve constar no Projeto Político Pedagógico, documento norteador do trabalho da Educação Infantil" — o que reforça que a formalização do PEI não é uma exigência isolada, mas parte de um planejamento institucional mais amplo, do qual o Projeto Político-Pedagógico é peça central.

Sobre a necessária formalização do PEI como instrumento a serviço do trabalho docente, Glat e Pletsch (2011, p. 87) sustentam que:

O Plano de Ensino Individualizado não deve ser visto como um instrumento de isolamento ou de criação de currículos paralelos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Pelo contrário, sua finalidade é servir como um guia que orienta o professor regente na adaptação de objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação, assegurando que o estudante tenha condições reais de participar das atividades da turma. Ao se negligenciar esse planejamento, a escola acaba por perpetuar a exclusão silenciosa, na qual o aluno está presente no espaço físico, mas desprovido de suporte pedagógico efetivo para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e sociais.

Nessa direção, o PEI configura-se como ferramenta mediadora entre a heterogeneidade do alunado e a intencionalidade pedagógica, evitando que a inclusão se converta em mera inserção física da criança no espaço escolar. Esse enfoque é coerente com a constatação de Prizant (2015) de que a aplicação de terapias e intervenções educacionais deve respeitar a singularidade e os direitos da pessoa com autismo, evitando métodos excessivamente normativos, pois toda proposta pedagógica precisa preservar a dignidade da criança.

Sob a perspectiva das estratégias didáticas propriamente ditas, a literatura sinaliza que os melhores resultados são alcançados por meio de intervenções individualizadas, baseadas em evidências e centradas nas necessidades específicas de cada indivíduo dentro do espectro (Volkmar; McPartland, 2014, p. 78). Entende-se por "intervenções baseadas em evidências" aquelas cuja eficácia foi sistematicamente testada e validada pela pesquisa científica, em oposição a práticas fundamentadas

apenas na intuição ou na tradição pedagógica; distinção relevante para orientar a escolha de estratégias no cotidiano da Educação Infantil.

No escopo da Educação Infantil, segundo Mrech (2018), essas intervenções podem ser realizadas por meio de recursos visuais, da organização da sala de aula, da construção de rotinas previsíveis e do trabalho em conjunto com as famílias. É oportuno destacar ainda que a implementação dessas estratégias requer, conforme assinalam Hilbig, Rebelo e Nozu (2021, p. 5), "mudanças de posicionamentos, conceitos e práticas pedagógicas para a atuação com o PAEE, sobretudo no cenário da inclusão escolar".

A esse respeito, Mantoan (2015) adverte que a Educação Inclusiva não se limita à simples inserção dessas crianças no ambiente escolar, mas requer a aplicação articulada de políticas e práticas educacionais voltadas ao atendimento da diversidade humana em sua totalidade. Nessa conjuntura, o professor deixa de ser visto como transmissor de conteúdo e assume a função de mediador, voltando sua ação pedagógica à construção de contextos de aprendizagem nos quais a criança com TEA possa explorar, comunicar-se e interagir com os pares. Conforme observa Vigotski (2007, p. 94), "todas as funções psíquicas aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: primeiro em nível social, interpsicológico, e depois em nível individual, intrapsicológico".

Essa lei geral do desenvolvimento aplica-se também à criança com TEA: o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve priorizar a mediação nas interações sociais para que a aprendizagem seja internalizada como conquista da criança. Sob a mediação do professor, o uso intencional de objetos, signos e brincadeiras torna-se o caminho pelo qual a criança constrói significados compartilhados, deslocando sua relação com o mundo do nível puramente sensorial para o nível simbólico.

A brincadeira, em particular, ocupa lugar fundamental no trabalho docente com a criança autista na Educação Infantil. Conforme Sousa et al. (2020), a estimulação de crianças com TEA por meio de brincadeiras com colegas, familiares e amigos favorece a interação social, auxiliando no aprimoramento de habilidades fundamentais para as relações do cotidiano. Nessa mesma direção, a partir dos referenciais da perspectiva histórico-cultural, Martins e Góes (2013, p. 28) apontam para a possibilidade de que "a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento global dessas crianças".

Sob esse enfoque, o professor atua intencionalmente para que o ato de brincar se converta em espaço de aprendizagem, de linguagem e de vínculo com o outro, especialmente quando organiza o ambiente, seleciona materiais e media as relações entre as crianças. A materialização desse conjunto de princípios no cotidiano escolar exige, contudo, professores em formação continuada. Vitaliano (2019, p. 55) esclarece que:

A formação docente para a inclusão não se esgota na transmissão de conhecimentos teóricos ou em treinamentos técnicos sobre as especificidades das deficiências. Ela exige uma mudança de paradigma que possibilite ao professor reconstruir suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, reconhecendo a diversidade não como um entrave, mas como uma condição inerente ao processo educativo. Esse processo formativo deve, portanto, ser articulado à realidade das escolas, oferecendo suporte para que o educador desenvolva, de maneira reflexiva e colaborativa, estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

A partir das considerações traçadas, evidencia-se que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil configura-se como um desafio pedagógico que demanda ação intencional do professor, formalização do planejamento em instrumentos como o PEI, integração com o AEE, formação docente qualificada e articulação com as famílias. Em síntese, o trabalho docente com crianças pequenas com TEA deve organizar-se a partir de uma intencionalidade pedagógica mediada, sustentada pela compreensão das especificidades do espectro e pela convicção de que o processo de ensino e aprendizagem, nessa etapa da educação básica, é, antes de tudo, um processo de relação com o outro, com os pares e com a mediação do conhecimento.

Apresentados os fundamentos conceituais e normativos sobre a Educação Infantil, a Educação Inclusiva e o TEA, a próxima seção aprofunda a discussão sobre o desenvolvimento das crianças autistas à luz da Teoria Histórico-Cultural, examinando conceitos centrais; como mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal; que serão retomados na análise dos dados na Seção quatro.

3 DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS AUTISTAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção realiza um estudo sobre o desenvolvimento das crianças autistas sob a perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural e está organizada em dois momentos sendo que, primeiro realiza uma discussão sobre teoria histórico cultural e suas contribuições para o desenvolvimento da criança autista e na sequência discute sobre o trabalho docente e o papel das interações no desenvolvimento da criança com TEA de 02 e 03 anos na Educação Infantil.

Abordar as ideias de Vigotski pode ser visto como um desafio em virtude da sistematização do ensino, da ausência de estrutura, do número excessivo de alunos em sala de aula, da falta de suporte da instituição de ensino, entre outros fatores que fazem parte do cotidiano escolar. Contudo, isso não implica que pensar e trabalhar na ZDP seja inviável.

O docente dispõe de recursos e saberes que permitem o deslocamento do estudante de seus conhecimentos prévios para o desenvolvimento potencial, como será discorrido nas subseções a seguir.

3.1 A teoria histórico-cultural e suas contribuições para o entendimento da criança com TEA

A Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Lev Vigotski em colaboração com Alexander Luria e Alexei Leontiev, constitui-se como um dos referenciais mais relevantes na psicologia educacional e nos estudos sobre deficiência, especialmente no campo da defectologia. Essa abordagem teórica permite compreender o desenvolvimento humano a partir das interações sociais, históricas e culturais, deslocando o foco de uma perspectiva exclusivamente biológica para uma compreensão mediada e contextualizada do sujeito.

Para analisar essa contribuição, torna-se necessário compreender alguns conceitos fundamentais dessa teoria, bem como suas implicações para o estudo das deficiências e, particularmente, para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante salientar que:

Apoiado na teoria materialista dialética sobre o desenvolvimento, Vigotski define a defectologia como ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças com desenvolvimento atípico, da diversidade de tipos deste desenvolvimento, e sobre essa base esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética (Vigotski, 1997, p. 37).

Vigotski defendia que a deficiência não deveria ser vista como uma falta ou uma "diminuição" do ser humano, mas como um funcionamento qualitativamente distinto: "a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo" (Vigotski, 1997, p. 12). Essa é a tese central da Defectologia: o autor critica a visão de que o desenvolvimento é apenas o crescimento de funções orgânicas, propondo que a criança com deficiência cria caminhos alternativos para atingir os mesmos objetivos culturais, deslocando a lógica de "menos" para "diferente".

Nos anos 1920 e 1930, a Defectologia surgiu como campo de estudo na União Soviética, com o objetivo de compreender as condições de indivíduos com deficiência, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento mental e cognitivo. Ao contrário de abordagens anteriores, de caráter determinista, a defectologia soviética, sob a influência de Vigotski, enfatizava a possibilidade de desenvolvimento para pessoas com deficiência, uma vez que as habilidades humanas são moldadas pelo contexto social e cultural (Vigotski, 2019).

O autor defendia que o desenvolvimento humano acontece no âmbito das interações sociais: segundo ele, as crianças — inclusive as que têm deficiências — aprimoram suas habilidades cognitivas e psicológicas por meio de suas interações com outras pessoas, especialmente com adultos e colegas, o que contraria a noção de que as deficiências constituiriam um obstáculo intransponível ao desenvolvimento.

As crianças aprendem melhor quando estão em uma área em que podem executar atividades com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente — conceito fundamental ao se considerar o desenvolvimento de crianças com deficiência. Vigotski acreditava que até mesmo crianças com limitações cognitivas poderiam atingir novos estágios de desenvolvimento por meio de mediações (Vigotski, 2019).

A teoria histórico-cultural, desenvolvida inicialmente pelos psicólogos soviéticos Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979), constitui uma das mais influentes abordagens para a compreensão do desenvolvimento humano na psicologia e na educação. Segundo Oliveira (2010), essa teoria revolucionou a compreensão sobre os processos de aprendizagem ao enfatizar a importância das interações sociais e dos instrumentos culturais na formação das funções psicológicas superiores das crianças, sobretudo pela utilização do pensamento e da linguagem no processo de aquisição da cultura humana.

O marco teórico vigotskiano assenta-se em três princípios básicos: a mediação semiótica, a origem social do pensamento e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vigotski (2007, p. 129) defendia que "todas as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas", destacando o papel fundamental da cultura no desenvolvimento cognitivo — o desenvolvimento humano, nessa perspectiva, não segue um curso biologicamente predeterminado, mas é modelado pelas interações sociais mediadas por instrumentos culturais. Como afirmam Cole e Wertsch (1996, p. 34), a teoria histórico-cultural propõe que "a mente humana é um produto da cultura e da história", rompendo com visões individualistas e biológicas de desenvolvimento; para esses autores, o estudo dos processos psicológicos deve considerar os artefatos culturais que medeiam a relação entre o indivíduo e seu ambiente.

Dentre os principais conceitos da THC, destacam-se:

a) Mediação: processo pelo qual os signos e instrumentos culturais atuam como intermediários nas relações entre o sujeito e o mundo. Vigotski (2007, p. 86) argumentava que "o ser humano cria estímulos artificiais com os quais domina seu próprio comportamento", referindo-se aos processos de autorregulação mediados pela cultura. Partindo dessa premissa, "todas as funções psíquicas aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: primeiro em nível social, interpsicológico, e depois em nível individual, intrapsicológico" (Vigotski, 2007, p. 94).

b) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com

auxílio de pares mais capazes ou adultos. Segundo Moll (2010, p. 18), a ZDP representa "a essência da aprendizagem como um processo dinâmico e social".

c) Internalização: processo de transformação de funções originalmente sociais em funções psicológicas internas. Como observa Fontana (2000, p. 88), trata-se de "um movimento do interpessoal para o intrapessoal", em que processos inicialmente compartilhados tornam-se propriedades do indivíduo.

Nos últimos anos, a THC tem sido expandida e atualizada por diversos pesquisadores. Daniels (2016) enfatiza a importância de se considerarem instituições como escola e família mediadoras essenciais no desenvolvimento humano, afirmando que "a abordagem histórico-cultural permite compreender como as relações sociais são internalizadas para se tornarem funções psicológicas individuais" (Daniels, 2016, p. 47). Hedegaard (2012), por sua vez, propõe um modelo dialético que integra instituições sociais, atividades sociais e motivos pessoais como elementos constitutivos da aprendizagem; e Engeström (2015), a partir da teoria da atividade, amplia a perspectiva vigotskiana para analisar sistemas complexos de atividades mediadas por artefatos culturais em contextos institucionais, deslocando o foco do indivíduo isolado para o coletivo.

Essas contribuições têm implicações profundas para a educação. Para Smolka (2017), o papel do professor é fundamental como mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, devendo "a intervenção pedagógica visar sempre alcançar zonas de desenvolvimento proximal, criando pontes entre o que o aluno já sabe e o que pode vir a conhecer" (Smolka, 2017, p. 112). Nessa perspectiva, currículos e metodologias devem considerar o papel mediador da linguagem e de outros sistemas simbólicos, bem como a importância das interações sociais em sala de aula — na medida em que, como argumentam Wells e Claxton (2002), as escolas deveriam funcionar como "comunidades de investigação" em que os alunos elaboram significados coletivamente.

A teoria histórico-cultural permanece, assim, como uma das abordagens mais fecundas para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos educacionais, contrapondo-se às visões individualistas e biológicas do desenvolvimento cognitivo. Conforme sugerem Chaiklin e Hedegaard (2013, p. 215), ela configura-se como "um programa de pesquisa vivo e em constante transformação"

— perspectiva que fundamenta a compreensão, nesta pesquisa, do desenvolvimento das crianças pequenas diagnosticadas com TEA na Educação Infantil.

Um segundo eixo dessa teoria, igualmente central para esta pesquisa; é o papel da linguagem no desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a linguagem não constitui apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento para o pensamento: por meio da interação verbal, crianças com deficiência podem superar restrições cognitivas, sendo o desenvolvimento da linguagem e o uso de recursos simbólicos considerados meios de potencializar a aprendizagem. Essa formulação, contudo, precisa ser problematizada no caso da criança com TEA de 2 e 3 anos que ainda não desenvolveu linguagem verbal: nesses casos, a mediação semiótica não se restringe à palavra falada, mas se estende a gestos, expressões faciais, contato visual e outras formas de comunicação não verbal, que assumem, para essa faixa etária e esse perfil de desenvolvimento, a mesma função de instrumento de pensamento e de vínculo social atribuída por Vigotski à linguagem verbal.

Segundo ele, a deficiência diz respeito a uma limitação específica, ao passo que a incapacidade está relacionada à falta de potenciais de desenvolvimento — ou seja, ter uma deficiência não significa ser incapaz. Em muitos casos, a incapacidade surge da ausência de recursos sociais e culturais que permitam ao indivíduo com deficiência explorar suas habilidades (Oliveira, 2010). As concepções de Vigotski influenciaram significativamente a educação especial e as metodologias de ensino para indivíduos com deficiência, oferecendo fundamento teórico para práticas que valorizam intervenções educacionais colaborativas e que levam em conta as influências sociais e culturais, em vez de uma abordagem puramente médica centrada na correção de déficits (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

A primeira infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, marcada por mudanças significativas nas áreas cognitiva, social e emocional — período especialmente crucial para crianças com TEA, já que a forma como elas se relacionam com o ambiente pode impactar significativamente seu desenvolvimento (Oliveira, 2010). Crianças com TEA geralmente enfrentam desafios nas áreas de comunicação, interação social e comportamento, apresentando uma maneira própria de entender e se relacionar com o mundo; contudo, a teoria histórico-cultural ajuda a compreender que, apesar dessas dificuldades, o potencial de desenvolvimento dessas crianças permanece aberto (Oliveira, 2010). É por isso que se torna viável

estabelecer condições — ainda que estruturadas no início — que incentivem as interações sociais em ambientes educacionais e terapêuticos: por meio da mediação, a criança com TEA pode descobrir novas maneiras de interagir com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, de modo que a socialização não deve ser vista como habilidade a ser desenvolvida de forma independente, mas como algo construído e expandido por meio de interações mediadas — verbais e não verbais.

Quando se analisa o desenvolvimento de crianças com TEA sob essa perspectiva, evidencia-se que elas têm capacidade de aprender e evoluir por meio de interações sociais mediadas: o desenvolvimento não é um processo fechado ou definido unicamente por características pessoais, mas uma construção social e cultural. Assim, ao valorizar as interações sociais, a mediação e a linguagem — verbal e não verbal —, é possível constituir espaços mais inclusivos e propícios ao desenvolvimento de crianças com TEA na primeira infância.

A Educação Inclusiva de crianças com TEA na Educação Infantil, alicerçada na teoria histórico-cultural, propõe uma ruptura com visões unicamente biológicas do transtorno, focando nas potencialidades de desenvolvimento mediadas pela cultura e pela interação social. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito em constante transformação, cujas funções psicológicas superiores são constituídas na relação com o outro, e cujo desenvolvimento é regido pelas mesmas leis gerais do desenvolvimento humano, embora apresente caminhos singulares de compensação social.

O brincar, atividade central na infância, assume papel de destaque como motor de novas capacidades. Frequentemente, o brincar da criança autista é descrito como restrito ou sem sentido funcional; contudo, Martins e Góes (2013) argumentam que a mediação adequada permite que a criança ultrapasse o uso estereotipado dos objetos, atingindo um nível de abstração superior:

Com a mediação da pesquisadora durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas, o que implica efetuar um desprendimento da situação imediato-concreta, pela qual a significação passa a subordinar a percepção (Martins; Góes, 2013, p. 33).

Esse "desprendimento" é fundamental para a constituição do pensamento simbólico. Mais do que focar no comprometimento, essa visão enfatiza a:

Plasticidade do funcionamento humano, que permite a superação dos obstáculos decorrentes do déficit se o grupo social criar condições para iniciativas que tomem como ponto de partida quaisquer capacidades existentes na criança" (Martins; Góes, 2013, p. 33).

Assim, o trabalho do professor na Educação Infantil com a criança autista deve ser pautado em uma intencionalidade pedagógica que não se limite à mera assistência, mas que busque a inclusão efetiva. Para isso, a mediação docente é crucial, pois o professor atua como o sujeito que atribui significado às ações da criança, transformando o manuseio repetitivo de objetos em uso contextualizado e social. Na prática cotidiana, isso envolve o uso de estratégias que facilitem a interação da criança com seus pares e com o ambiente, incluindo o estabelecimento de rotinas estruturadas e o uso de recursos visuais, como cartazes e figuras, que auxiliam na comunicação e na compreensão das regras sociais — pois a criança autista na Educação Infantil é, antes de tudo, um sujeito de possibilidades.

Ainda no âmbito educacional, a recomendação para a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares tem como marco o movimento pela Educação Inclusiva de 2007, que culminou na divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPEI (Brasil, 2008)¹, documento que estabelece diretrizes para que as escolas regulares ofereçam respostas educacionais adequadas a esses alunos.

Com esse marco político, um aspecto a ser considerado na educação de indivíduos com TEA é a formação de sua identidade como sujeitos, a partir dos significados gerados por suas ações e interações em diferentes contextos sociais. Crianças com TEA podem exibir comportamentos incomuns, interpretados por terceiros como desinteresse ou dificuldade de interação — o que ocorre porque essas formas de expressão ainda não foram significadas ou reconhecidas, ao contrário de abordagens que buscam eliminá-las por não se enquadrarem em padrões socialmente estabelecidos.

Vigotski opõe-se a tratar como puramente biológicas as concepções de desenvolvimento das crianças com deficiência, argumentando que essa concepção é também social: o desenvolvimento insuficiente dessas crianças deve-se,

¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, garante o acesso de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação ao ensino regular, eliminando barreiras (Brasil, 2008).

principalmente, à ausência de uma educação especial adequada que possibilite um crescimento equivalente ao das demais crianças. Nesse sentido, Vigotski (1997) utiliza o conceito de compensação social para orientar o trabalho educativo, no qual a criança com deficiência é incluída em diferentes ambientes do cotidiano, recebendo as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento que qualquer outra criança — o que desloca a questão da deficiência do âmbito estritamente orgânico para os processos sociais de desenvolvimento das habilidades do indivíduo.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural permanecem relevantes no contexto atual, ao sustentar uma visão de educação centrada no indivíduo, e não em sua deficiência: esta não define seu futuro, mas o que se constrói a partir dela é que possibilita um desenvolvimento bem-sucedido e uma vida autônoma, apesar das limitações e desafios. Ocorre, frequentemente, que a escola se prenda ao diagnóstico e negligencie o sujeito, elaborando métodos e procedimentos que giram em torno do rótulo diagnóstico, e não da pessoa que está diante dela. Antes de tudo, é necessário perceber, aceitar e compreender as formas singulares de desenvolvimento da criança com TEA — o que é fundamental para que os profissionais que trabalham diretamente com ela adotem metodologias inclusivas, criando oportunidades de aprendizagem, estímulos e estratégias que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e permitam ao indivíduo apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado.

Os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam, assim, integrar a perspectiva de Vigotski sobre o desenvolvimento humano a uma dimensão que também é social e afetiva na discussão sobre o autismo, contrapondo-se a modelos que caracterizam a deficiência de maneira pré-estabelecida e fomentam a exclusão de desenvolvimentos atípicos. Seu legado para a educação especial e para o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil é, nesse sentido, inegável. Na próxima subseção, discute-se o trabalho do professor com crianças de 2 e 3 anos na Educação Infantil.

3.2 O trabalho docente na Educação Infantil: interações e desenvolvimento de crianças com TEA (2 e 3 anos)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta a comunicação e a interação social das crianças. As interações sociais desempenham papel crucial no desenvolvimento dessas crianças, uma vez que influenciam suas habilidades de comunicação e a formação de vínculos afetivos, proporcionando oportunidades para a prática de habilidades sociais e a constituição das relações entre pares (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Essas crianças também podem enfrentar desafios ao iniciar, sustentar e responder a uma conversa, expressar emoções ou compartilhar pensamentos, podendo, em certas situações, apresentar dificuldade para expressar emoções como alegria, tristeza ou surpresa. Essa característica, contudo, não implica a impossibilidade de desenvolvimento do intelecto infantil: intervenções adequadas podem criar pontes para a construção de habilidades sociais e contribuir para que crianças com TEA desenvolvam capacidades de interação, aprendizagem e inserção social.

Antes de discutir as especificidades da criança com TEA, é preciso situar como a teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento infantil de modo geral. Para essa perspectiva, o desenvolvimento não decorre da simples maturação biológica, mas se constitui na relação da criança com o outro e com os instrumentos culturais disponíveis em seu meio — o que já foi tratado, na Seção 3.1, por meio dos conceitos de mediação, internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Leontiev (2004) reforça que esse processo não ocorre de forma uniforme entre as crianças, variando conforme as circunstâncias concretas de cada trajetória de desenvolvimento. É a partir dessa compreensão geral do desenvolvimento psíquico que se pode, então, examinar suas implicações específicas para a criança com TEA: nela, o mesmo processo de internalização ocorre, mas frequentemente demanda formas de mediação mais intencionais e sustentadas, dada a singularidade de suas formas de comunicação e interação.

O docente, enquanto mediador, desempenha papel fundamental para o aluno com TEA, ajustando o ambiente e as atividades pedagógicas às necessidades individuais da criança, de modo que ela compreenda os conteúdos, desenvolva

habilidades sociais e interaja de maneira autônoma e participativa no ambiente escolar. O conceito de mediação é o pilar que sustenta o desenvolvimento psíquico na teoria de Vigotski: no trabalho com crianças que apresentam necessidades específicas, como o autismo, o professor não deve ser um observador passivo, mas um agente que atribui significados às ações da criança.

Como destacam Martins e Góes (2013), a mediação é a chave para transformar comportamentos elementares em processos complexos — o que exige do professor uma prática pautada pela intencionalidade, planejamento e conhecimento técnico sobre os processos de aprendizagem, e não a improvisação.

Nesses termos, o docente-mediador é o sujeito que possibilita a transição do biológico para o cultural: por seu intermédio, o manuseio de um brinquedo torna-se um ato de imaginação, e o professor atua como elo capaz de proporcionar avanço cognitivo na criança, ao adotar práticas pedagógicas que considerem sua realidade, sua cultura e seus interesses, incentivando sua independência e participação nas atividades escolares.

Vale destacar que, essa atuação deve ser guiada por preceitos que garantam o direito à diversidade e repudiem a lógica do déficit: a mediação não é um favor ou concessão, mas manifestação concreta do direito à educação, cujo objetivo é garantir que todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, possam se envolver na construção do conhecimento — o que se traduz, no cotidiano docente, no uso de gestos, imagens e elementos simbólicos que facilitem o acesso ao conteúdo pedagógico, mesmo diante de obstáculos institucionais e formativos.

Na Teoria Histórico-Cultural, o professor desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal — já definida na seção anterior como a distância entre o que o estudante realiza de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente (Vigotski, 2019). Nesse viés, o docente age como mediador que promove o progresso do estudante, criando, em sala de aula, um ambiente no qual as crianças são estimuladas a explorar, questionar e adquirir conhecimento de maneira ativa, fomentando uma docência dinâmica que integra todos os alunos. Para assegurar o sucesso da inclusão, são fundamentais a capacitação constante dos docentes, a construção de um ambiente escolar receptivo e a parceria entre escola, família e profissionais de apoio especializado.

O papel do professor é, assim, fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA de 2 e 3 anos na Educação Infantil, cabendo ao educador estabelecer um ambiente seguro, inclusivo e motivador, por meio de estratégias como rotinas previsíveis, recursos visuais, adaptação de tarefas aos interesses da criança e incentivo a atividades em grupo. Para a criança autista, o papel do adulto torna-se ainda mais importante: as estratégias educacionais e terapêuticas geralmente se fundamentam na noção de que o suporte adulto pode auxiliar a criança a lidar com suas dificuldades sociais e cognitivas, empregando técnicas de ensino que estabeleçam uma Zona de Desenvolvimento Proximal personalizada. O progresso da criança com TEA conta, assim, com o trabalho de mediação do professor, sendo a interação entre docente, criança e colegas fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

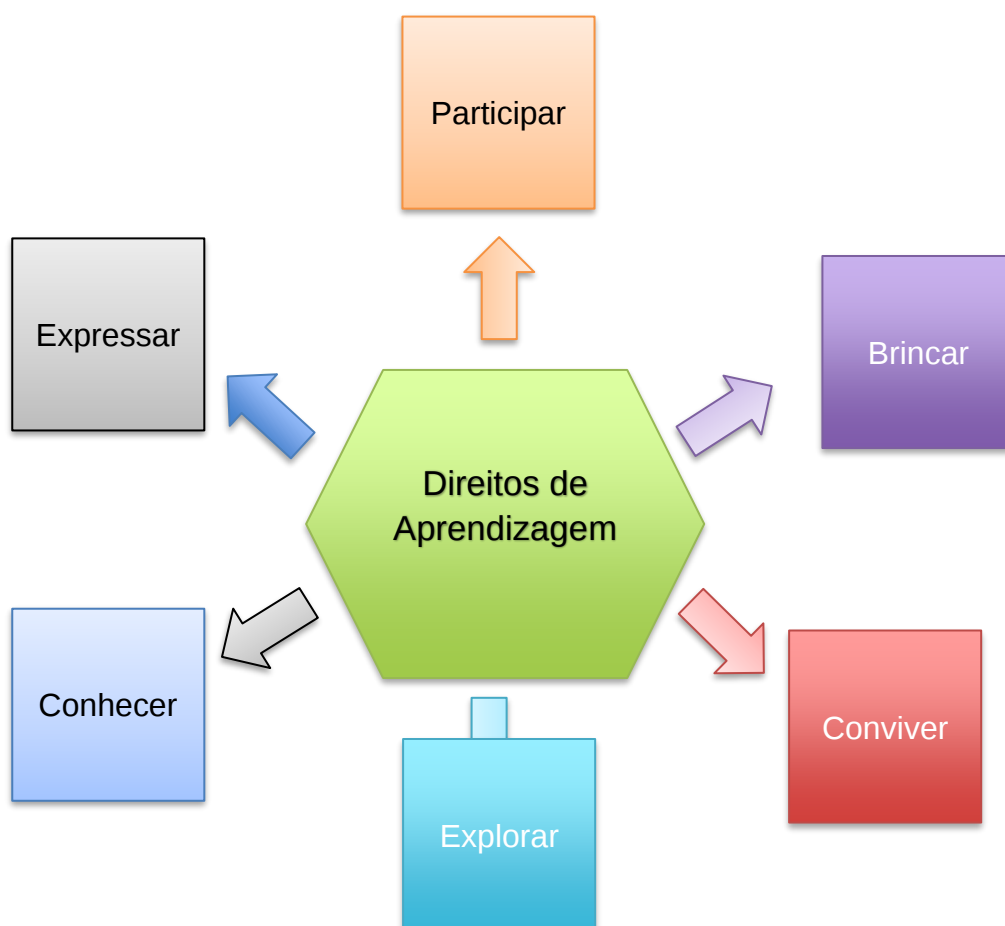
Essas ideias estão em consonância com a perspectiva vigotskiana quanto ao papel da mediação no desenvolvimento da aprendizagem. Observa-se, contudo, que poucos profissionais qualificados nesse campo conseguem identificar com facilidade os sinais de autismo, desempenhando papel crucial ao fazê-lo precocemente, no primeiro contato com a criança e sua família. Em relação aos hábitos de observação, os educadores devem manter foco constante nos alunos, tanto individualmente quanto por meio de orientações coletivas — atitudes que ajudam a promover, por meio das interações entre pares no coletivo da sala de aula, uma maior aproximação das crianças autistas e o desenvolvimento de todos durante as atividades escolares.

Para promover esse desenvolvimento, é essencial que o adulto demonstre atenção constante ao que a criança está fazendo, para além de suas capacidades ou limitações. A atenção e o interesse da criança autista em explorar determinados objetos podem ser utilizados como abordagem eficiente para incentivar e sustentar interações sociais com adultos e outras crianças. Compreender os comportamentos das crianças autistas, suas frequências e os contextos em que ocorrem é central para a prática docente cotidiana, exigindo sensibilidade e persistência do educador; ignorar esses aspectos reduz as chances de aprimorar a comunicação com os alunos, podendo agravar seu isolamento.

Dessa forma, as interações e as brincadeiras constituem eixos estruturais da Educação Infantil, essenciais para que a criança desenvolva, nessa fase, as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de sua vida.

Esses eixos apontam para as experiências essenciais ao desenvolvimento infantil, destacando conceitos, competências, comportamentos, valores e sentimentos a serem cultivados dos 0 aos 5 anos, conforme sistematizado na figura a seguir.

Figura 02: Direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos elementos expostos na figura, é possível perceber que o Referencial Curricular do Paraná, em consonância com a BNCC, redefine o papel da criança na Educação Infantil, posicionando-a como sujeito histórico e de direitos. Para garantir que o currículo não seja apenas uma lista de conteúdos, mas uma jornada de experiências significativas, o RCP estrutura-se sobre seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Paraná, 2019).

Ao tratar do direito de conviver, o RCP destaca que esse direito permite à criança:

Estabelecer forma de convívio com outras crianças e adultos, seja em pequenos ou grandes grupos, com diferentes linguagens, ampliando assim o conhecimento de si e do outro, respeitando as diferenças entre pessoas e culturas" (Paraná, 2019, p. 31).

Tal definição evidencia que o conviver não se reduz a estar com o outro no mesmo espaço físico, mas a construir, progressivamente, modos de relação atravessados pelo reconhecimento da diferença. Na sala dos Infantis 2 e 3, esse direito ganha relevância particular quando se considera a presença da criança com TEA, que frequentemente apresenta padrões singulares de iniciar e manter interações sociais, demandando do professor uma mediação intencional que organize o coletivo de modo a acolher essas especificidades sem reduzir a criança a um lugar de déficit.

O brincar aparece, nesse conjunto de direitos, como eixo integrador dos demais. Conforme a BNCC, trata-se de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes pares (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (Brasil, 2018, p. 38).

Esse enunciado reposiciona a brincadeira como conteúdo curricular e, simultaneamente, como estratégia pela qual os direitos de participar, explorar, expressar e conhecer-se se concretizam no cotidiano: participar envolve o engajamento da criança no planejamento das atividades e na gestão do cotidiano escolar; explorar diz respeito ao uso de "movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela" (Brasil, 2018, p. 38); expressar permite que a criança verbalize necessidades, sentimentos e descobertas por múltiplas linguagens; e conhecer-se significa:

Construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário" (Brasil, 2018, p. 38).

Essa organização curricular dialoga diretamente com os fundamentos vigotskianos já apresentados: se, para Vigotski, é por meio da mediação e da interação social que se constituem as funções psicológicas superiores, os seis direitos

de aprendizagem do RCP podem ser lidos como uma tradução curricular desse princípio — e o brincar, em particular, como a atividade por excelência em que essa mediação acontece na Educação Infantil. Para a criança com TEA, especificamente, esse brincar mediado assume um papel ainda mais decisivo: é frequentemente por meio dele — e não da linguagem verbal, que pode estar ausente ou em desenvolvimento — que a criança acessa os demais direitos de aprendizagem e constrói suas primeiras formas de relação com o outro.

Esses seis direitos constituem, portanto, uma trama indissociável, da qual o brincar é o eixo metodológico. Compreender essa trama é fundamental para o professor que atua com crianças com TEA, pois é por meio do brincar mediado que a criança pequena poderá acessar os conteúdos culturais e afetivos disponibilizados no espaço coletivo da sala de aula.

As possibilidades de desenvolvimento variam para cada criança autista de 2 ou 3 anos, e tanto as limitações da criança quanto as do próprio CMEI podem restringir o trabalho pedagógico. Cabe, assim, ao professor organizar seu planejamento a partir dos recursos e metodologias disponíveis em sala de aula, com consciência de sua função no processo de ensino e aprendizagem da criança autista — proporcionando oportunidades de aprendizado e acompanhando de perto cada uma delas. A especialização do docente e sua formação continuada tornam-se, nesse sentido, essenciais para que a mediação e a inclusão ocorram desde a mais tenra idade.

A prática lúdica torna-se aliada importante nesse processo, permitindo que o educador compreenda a realidade de seus alunos — seus interesses, demandas, comportamentos, conflitos e desafios — e utilize essa compreensão como incentivo ao progresso da criança. A experiência de brincar deve ser proporcionada, a princípio, de maneira orientada, para que, gradualmente, a criança construa conexões entre suas ações e os resultados que delas decorrem.

O brincar é reconhecido pela teoria histórico-cultural como atividade relevante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na infância. No entanto, quando se trata de crianças com autismo, essa prática é frequentemente descrita de forma restrita, associada a estereotípias e ao isolamento. O estudo de Martins e Góes (2013) propõe uma ruptura com essa visão puramente deficitária, defendendo que a interação social e a mediação pedagógica podem transformar o modo como essas crianças se relacionam com o mundo e com o outro, como:

Uma extensão das interpretações do autor para o caso do autismo infantil permite apontar para possibilidades de que a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento global dessas crianças" (Martins; Góes, 2013, p. 28).

Assim, o brincar deixa de ser visto apenas como comportamento biológico ou sintomático e passa a ser compreendido como espaço de expressão da criança autista, possibilitando que ela socialize e apreenda a internalizar os conceitos, a partir das interações sociais realizadas nas brincadeiras.

As autoras destacam também o papel do mediador: diferentemente de abordagens estritamente diretivas, a perspectiva histórico-cultural valoriza a atribuição de significado às ações da criança, afirmando que "a tese da mediação social é particularmente importante para a investigação do processo de relação de crianças autistas com o objeto e com o outro em situação de brincadeira" (Martins; Góes, 2013, p. 33). Nesse sentido, a intervenção do adulto — em especial do professor — não deve ser uma mera instrução, mas um esforço para "encorajar a relação interpessoal e explorar indícios de possibilidades do uso significativo de objetos" (Martins; Góes, 2013, p. 33), possibilitando a transição de um brincar inicialmente sensorial para ações imaginativas e o jogo de papéis — transformação que reside na capacidade da criança de se desprender do real imediato. Os achados das autoras demonstram que o autismo não impede o desenvolvimento por meio do lúdico, desde que o ambiente ofereça condições de mediação adequadas.

A leitura do coletivo da sala de aula, a partir dessa perspectiva, desloca o foco do sujeito isolado para o sistema de relações que este habita. Como afirmam Cole e Wertsch (1996, p. 34), "a mente humana é um produto da cultura e da história" — posição que desloca a análise do desenvolvimento psíquico para os artefatos culturais e para as práticas sociais concretas que medeiam a relação da criança com o mundo. Na sala de Educação Infantil, esse coletivo se materializa nos cantos de atividade, nos turnos de fala, na organização dos brinquedos, nos rituais de chegada e saída e nas escolhas compartilhadas.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é, nesse contexto, ferramenta operativa fundamental: conforme Moll (2010, p. 18), ela representa "a essência da aprendizagem como um processo dinâmico e social", pois o que a criança consegue realizar hoje com ajuda constitui o espaço de promoção do desenvolvimento no ciclo

seguinte — movimento que Fontana (2000, p. 88) descreve como "um movimento do interpessoal para o intrapessoal".

No caso específico das crianças com TEA, Daniels (2016, p. 47) reforça que "a abordagem histórico-cultural permite compreender como as relações sociais são internalizadas para se tornarem funções psicológicas individuais", autorizando o professor a investir intencionalmente nas interações com pares e adultos como via preferencial de desenvolvimento.

De modo semelhante, Smolka (2017, p. 112) sustenta que "a intervenção pedagógica deve visar sempre alcançar zonas de desenvolvimento proximal, criando pontes entre o que o aluno já sabe e o que pode vir a conhecer" — reafirmando o papel do docente como arquiteto dessas pontes no cotidiano.

Essa ideia também é sustentada por Chaiklin e Hedegaard (2013, p. 215), quando situam bem esse desafio ao afirmar que "a teoria histórico-cultural se configura como um programa de pesquisa vivo e em constante transformação", convidando o professor a revisitar permanentemente suas práticas à luz das necessidades concretas dos grupos com os quais trabalha.

A brincadeira possui, ainda, forte componente emocional no desenvolvimento infantil: atividades lúdicas podem auxiliar na regulação emocional de crianças com TEA, oferecendo um ambiente controlado e seguro para que explorem suas emoções — como no caso do faz de conta, que auxilia a criança a expressar-se e a compreender emoções de forma indireta e simbólica.

Para a criança com TEA, a brincadeira costuma ser uma atividade especialmente marcada por propósito, sendo frequentemente essencial ao seu desenvolvimento diante das dificuldades que pode apresentar em linguagem, atenção, interação social, toque e pensamento abstrato. Além de prazerosa, ela favorece a socialização e estimula o desenvolvimento de habilidades sociais básicas necessárias às interações do dia a dia.

Na perspectiva vigotskiana, a brincadeira serve como ponte entre o potencial da criança e o que ela pode atingir com a ajuda de mediadores — adultos e colegas —, promovendo não apenas o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais e emocionais, mas também um ambiente mais adaptável e acessível para aprender e se relacionar com o mundo. Ao adotar a teoria histórico-cultural, o educador precisa considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança,

propondo desafios que a auxiliem a progredir com a assistência de adultos ou colegas mais experientes, já que a linguagem e a brincadeira são instrumentos fundamentais desse processo: por meio deles, a criança se expressa, compreende o mundo ao seu redor e assimila conceitos de maneira significativa.

Assim, retomando os elementos já apresentados, o brincar na Educação Infantil possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — memória, atenção, percepção, pensamento e linguagem —, precisamente porque, na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2007; Leontiev, 2004), é por meio da atividade mediada pelo outro que a criança internaliza instrumentos culturais e os transforma em processos psíquicos próprios. Por meio das brincadeiras e da mediação do professor, essas interações mediadas dão às crianças pequenas a possibilidade de apropriação da cultura humana e, por conseguinte, da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo.

O lúdico, nesse conjunto curricular estruturado pelos direitos de aprendizagem e campos de experiência já descrito, não é visto como um intervalo entre as atividades "sérias", mas como o eixo estruturante da Educação Infantil — exatamente como preconizam o RCP e a BNCC (Paraná, 2019; Brasil, 2018). Para as crianças com TEA de 2 e 3 anos matriculadas nos CMEI, o brincar mediado pode constituir, simultaneamente, o direito de aprender e uma das estratégias pelas quais os demais direitos se realizam. Caberá, portanto, ao professor da Educação Infantil — em articulação com a família, com o Atendimento Educacional Especializado e com a equipe gestora — assumir a posição de mediador desse processo, garantindo que a brincadeira ocupe, de fato, papel essencial na proposta pedagógica inclusiva.

4 O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS AUTISTAS MATRICULADAS NOS INFANTIS 2 E 3 NOS CMEI DE NOVA LONDRINA – PARANÁ

Esta seção apresenta a organização e a análise das repostas das professoras de Educação Infantil que trabalham com crianças de dois e três anos nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Nova Londrina – PR. O objetivo é relacionar o trabalho docente nos CMEI de Nova Londrina, por meio de questionários respondidos pelo Professores da Educação Infantil das turmas de infantil 2 e 3 que possuam crianças autistas matriculadas, com as Políticas Públicas Educacionais para a Educação Especial Inclusiva.

A seção está organizada em dois momentos, sendo que a primeira subseção trata sobre o embasamento teórico e metodológico da pesquisa que possibilitou a compreensão do objeto de estudos a partir da contextualização teórica e da conceituação do TEA. A segunda subseção realiza algumas discussões sobre TEA e trabalho docente a partir da coleta de dados realizada com as professoras de Educação Infantil nos CMEI de Nova Londrina – PR.

4.1 Embasamento Metodológico para a coleta e análise de dados na análise de conteúdo de Bardin

Considerando o foco de análise estabelecido para esta pesquisa, a metodologia denominada pesquisa de campo foi utilizada, uma vez que o estudo foi realizado por meio da investigação do trabalho das professoras de Educação Infantil de Nova Londrina, no que diz respeito às suas práticas em sala de aula. A aplicação desse método de tratamento de dados permite decompor sistematicamente os relatos docentes em unidades de significado, facilitando a identificação de padrões sobre a mediação e a prática inclusiva no trabalho pedagógico.

Para isso, foram coletadas informações por meio de um questionário proposto às professoras de Educação Infantil de Nova Londrina. Delimitar o objeto e os sujeitos do estudo é de suma importância, ao passo que:

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e

interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma forma, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (Triviños, 1987).

Assim, o questionário contou com sete questões, respondidas pelas professoras de Educação Infantil que lecionam nos Infantis 2 e 3 dos quatro CMEI de Nova Londrina — CMEI Arco-Íris, CMEI Dozolina Tomazoni Troian, CMEI Lar Sesano e CMEI Ondina Cureau Giacobbo — que possuíam crianças autistas matriculadas em suas turmas. As questões versam sobre as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula e no ambiente externo, pautadas no Referencial Curricular do Paraná (2019), enfatizando como as metodologias adotadas contribuem para o desenvolvimento e a interação da criança com TEA.

O questionário foi avaliado e validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unespar, e somente após sua aprovação foi respondido pelas professoras, sob o protocolo CAAE nº 82515224.6.0000.9247, Universidade Estadual do Paraná, com aprovação pelo Parecer nº 7.063.212, de 4 de setembro de 2024. Os nomes e a identidade das professoras participantes não são identificados em nenhum momento da pesquisa, sendo tratadas neste trabalho como professora A, professora B, professora C, e assim sucessivamente. Vale destacar que as crianças não são participantes diretas da pesquisa: as participantes são as professoras que têm crianças autistas matriculadas em sua turma e que relatam o trabalho realizado com essa criança em sala de aula. As discussões partem dos conteúdos registrados no Referencial Curricular do Paraná (2019) sobre os campos de experiência e o trabalho docente proposto com as crianças no CMEI.

Após a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética, oito professoras foram convidadas a participar da pesquisa. O projeto foi apresentado a elas, com esclarecimento dos objetivos e das etapas da investigação. Àquelas que aceitaram participar voluntariamente foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelas professoras participantes e pela proponente da pesquisa. Obteve-se retorno de sete questionários respondidos. Foram incluídas na pesquisa as professoras do Infantil 2 e 3 que possuíam crianças autistas matriculadas em sua sala e aceitaram participar voluntariamente; foram excluídas as convidadas que não aceitaram participar e as professoras que não possuíam crianças autistas matriculadas em sua turma. Os esclarecimentos sobre as questões ocorreram

presencialmente, o que demandou tempo maior que o planejado, ocupando parte do período de trabalho das participantes.

Diante do desconforto gerado por algumas perguntas, foi dada garantia de sigilo em relação às respostas, confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, ressaltando-se que o intuito primordial deste estudo de campo é conhecer como acontece o trabalho docente com as crianças autistas dos Infantis 2 e 3 na perspectiva da Educação Inclusiva. O questionário foi disponibilizado de forma impressa, com liberdade de escolha quanto à forma de resposta: foram recebidas quatro respostas por e-mail, uma manuscrita no próprio questionário impresso, uma em folha de caderno respondida manualmente e uma digitada e impressa em papel sulfite A4.

Nessas premissas, destacamos que o município onde realizamos a pesquisa de campo: Nova Londrina é localizado na região Noroeste do Estado do Paraná, na mesorregião Noroeste Paranaense e microrregião de Paranavaí. Fundado em 1956, o município é conhecido regionalmente como "Rainha do Noroeste" e tem sua economia apoiada principalmente na agroindústria, além de se destacar como polo turístico nos segmentos rural e ecológico. Em termos demográficos, o Censo de 2022 do IBGE registrou 12.923 habitantes, com densidade demográfica de 47,97 hab/km² e área territorial de 269,389 km² (Nova Londrina, 2022).

No que se refere à estrutura educacional voltada à Educação Infantil de 0 a 03 anos, a Rede Municipal de Ensino de Nova Londrina contava, em 2024, com quatro CMEI já mencionados; que participaram da pesquisa. O CMEI Dozolina Tomazoni Troian atendia, no referido ano, 54 alunos, sendo a unidade com o menor número de matrículas da rede. Já o CMEI Arco-Íris possuía 132 alunos matriculados, configurando-se, junto com o CMEI Ondina Cureau Giacobbo — que também atendia 132 alunos —, como as duas maiores unidades do município em número de crianças assistidas. O CMEI Lar Sesano, por sua vez, ocupava uma posição intermediária, com 66 alunos matriculados. Somando-se as matrículas das quatro unidades, a Rede Municipal de Ensino atendia, ao todo, 384 crianças na Educação Infantil de 0 a 03 anos (Nova Londrina, SMEC, 2024).

No rigor metodológico; para a interpretação e a análise das respostas das professoras, adotou-se a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), metodologia amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas que se propõe a analisar, interpretar e compreender conteúdos em diversas formas de pesquisa,

oferecendo sistematização à análise de fenômenos complexos. Conforme define a autora, trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A autora situa, assim, a análise de conteúdo como técnica dotada de rigor operacional e orientada à inferência, configurando-se como aliada importante em pesquisas qualitativas que se propõem a interpretar, de forma controlada, os sentidos presentes nos materiais textuais analisados — permitindo decifrar fenômenos sociais a partir da análise de documentos, entrevistas e, especialmente, dos dados coletados por questionários.

Um conceito central nessa abordagem é a ideia de que o texto não se limita à sua superfície, mas possui múltiplas camadas de significado, acessadas por meio de um processo de categorização. Essa categorização organiza as informações e permite ao pesquisador identificar padrões, recorrências e divergências dentro dos dados coletados; para Bardin, as categorias devem emergir diretamente do material analisado, e não ser impostas pelo pesquisador, assegurando a validade da interpretação. Nessa direção, a autora define a unidade de registro como base do processo de categorização: A unidade de registro é o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. Sua natureza depende do tipo de análise elegido e do tipo de discurso ou de comportamento investigado (Bardin, 2011, p. 130).

Esse rigor técnico confere à análise de conteúdo um estatuto epistêmico próprio, distinguindo-a de uma simples leitura flutuante do material. Bardin observa ainda o caráter indutivo do método:

A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, prever os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda esteja ao alcance das nossas capacidades (Bardin, 2011, p. 137).

A autora propõe uma sequência de etapas que guiam o pesquisador desde a coleta até a interpretação dos dados. A primeira é a pré-análise, na qual o pesquisador se familiariza com o material coletado, define seus objetivos, formula questões de

pesquisa e escolhe as unidades de análise — etapa em que a definição clara das categorias é essencial, pois servirá de base para a organização dos dados nas etapas seguintes. Em seguida, ocorre a exploração do material, que exige olhar crítico e analítico: Bardin recomenda a identificação de fragmentos de texto relevantes — palavras, frases ou parágrafos inteiros — que respondam às questões de pesquisa levantadas na etapa anterior, categorizando o material em unidades menores para uma análise mais detalhada. A terceira etapa consiste em:

[...] tratar os resultados de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo à sua disposição resultados fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos — ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 2011, p. 125-126).

Esse rigor é fundamental para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos: ao adotar essa abordagem, o pesquisador deve atentar para a sistematização dos procedimentos de análise e para a transparência na apresentação dos dados, contribuindo para a credibilidade das conclusões. A categorização, nesse sentido, é etapa fundamental na análise de dados qualitativos, pois organiza as informações de maneira a facilitar sua interpretação, ajudando a identificar padrões, temas recorrentes e significados subjacentes no material analisado.

A interpretação e a análise dos resultados constituem a etapa final do processo, sendo necessárias para vincular os achados às perguntas de pesquisa originárias. Nessa fase, o pesquisador deve refletir criticamente sobre os dados e suas implicações, considerando o contexto em que foram produzidos e como se relacionam com os referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores — etapa crucial para a contribuição do estudo ao conhecimento científico.

Diante do exposto, salienta-se que este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa em educação, que inclui questionários respondidos por professoras da Educação Infantil dos Infantis 2 e 3, cuja análise dos dados coletados foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para a interpretação e a análise das respostas, em um primeiro momento foram utilizadas as informações contidas no Referencial Curricular do Paraná, que determina o trabalho a ser realizado com as crianças na Educação Infantil, articuladas, na sequência, aos conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal e internalização apresentados na Seção três.

4.2 Discussões sobre TEA e trabalho docente a partir da coleta de dados com as professoras de Educação Infantil nos CMEI de Nova Londrina

Esta subseção analisa os resultados da pesquisa de campo realizada junto às sete docentes de Educação Infantil, designadas de professora A à professora G. Elas são atuantes em turmas de infantil 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR, que possuem crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas em suas turmas.

O tratamento dos dados seguiu as três fases preconizadas por Bardin, resultando em sete categorias temáticas. A discussão proposta articula essas categorias ao referencial teórico desta pesquisa: Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e o aparato normativo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com o intuito de confrontar as vivências relatadas pelas docentes com as diretrizes educacionais vigentes, revelando as práticas do trabalho pedagógico inclusivo.

Nesse cenário, a mediação pedagógica firma-se como o eixo articulador de uma práxis inclusiva, sendo fundamental a compreensão de que o desenvolvimento se dá, primordialmente, pela apropriação dos instrumentos e signos culturais. Como bem sintetiza Vigotski:

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se como relações reais entre indivíduos. Assim, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (Vigotski, 2007, p. 75-76).

Essa premissa ratifica o papel do docente como mediador, articulando signos e instrumentos para que a criança com TEA transponha as barreiras de seu desenvolvimento. A mediação do professor potencializa a constituição da criança como sujeito aprendente na coletividade escolar, o que demanda intencionalidade e planejamento consciente para a organização do ambiente.

A primeira categoria reúne os modos como as professoras descrevem o trabalho realizado em sala com a criança autista, articulando estratégia, rotina e acolhida. As seis subcategorias identificadas — inserção na rotina diária, uso de

recursos visuais e rotina estruturada, acolhimento individualizado, atividades sensoriais, lúdicas e em grupo, gestão de crises e variações emocionais e o tratamento da criança — demonstram que as docentes reconhecem a centralidade das interações sociais para o desenvolvimento da criança com TEA, alinhando-se à perspectiva histórico-cultural. Como fundamenta Vigotski (1998, p. 74), quando explica que no desenvolvimento da criança cada função psicológica da criança aparece em dois momentos, sendo primeiro no plano social e interpsicológico e depois no plano intrapsicológico no interior da própria criança.

A inserção progressiva na rotina diária, descrita por P.A como um trabalho feito "na tentativa de inclusão da criança desde a sua entrada", no qual "há dias que aparecem mais dificuldades e necessidade de mais intervenções" dialoga diretamente com o conceito Vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal. A esse respeito, pode-se afirmar que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez 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 (Vigotski, 2007, p. 113)

O reconhecimento de que a criança oscila em seu cotidiano evidencia que as docentes percebem a aprendizagem como processo mediado, no qual o nível de desenvolvimento potencial varia em função das condições concretas da interação. Dessa forma, a intervenção pedagógica deve atuar na mediação, criando oportunidades para a aprendizagem e utilizando a linguagem como instrumento mediador.

O uso sistemático de comunicação visual, cartazes com a rotina diária e combinados figurativos, conforme relatado por P.E, é uma estratégia eficaz, porque oferece previsibilidade e reduz a ansiedade perante situações desconhecidas. A estruturação do ambiente por meio de imagens e da sequência previsível de atividades constitui, na perspectiva histórico-cultural, um exemplo concreto de mediação semiótica, na qual os signos culturais exercem a função de regular a conduta do sujeito e favorecer a internalização de normas sociais compartilhadas.

Sobre a importância desse processo de mediação e o desenvolvimento das funções psíquicas, é importante ressaltar que:

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de acontecimentos do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade durante muito tempo antes de finalizar o processo de internalização. Para além disso, a própria estrutura de uma função, mesmo depois de a sua formação estar concluída, continua a ser muito semelhante à sua estrutura num estágio anterior. Todas as funções superiores originam-se como relações reais entre indivíduos humanos (Vigotski, 2007, p. 64).

Tal prática também encontra respaldo no Referencial Curricular do Paraná, que preconiza a organização do trabalho pedagógico por Campos de Experiências, privilegiando o brincar, a interação e a exploração do espaço como eixos estruturantes.

A acolhida individualizada priorizada por P.B — "estratégias pedagógicas que respeitem seus limites, proporcionando uma acolhida individualizada sempre que necessária" e a acolhida com músicas e instrumentos descrita por P.E — "sempre iniciamos a aula com a acolhida com músicas variadas e fazendo uso de algum instrumento musical ou caixa musical" evidenciam que as docentes reconhecem a importância dos múltiplos canais sensoriais no trabalho com crianças com TEA.

Esses achados convergem com a literatura ao assinalar que a estimulação sensório-motora na primeira infância amplia as possibilidades de inclusão da criança com TEA, bem como com o que Lemos et al. discutem sobre a necessidade de considerar as especificidades sensoriais e biológicas dessas crianças no planejamento pedagógico.

A gestão das oscilações de humor — registradas por P.A ao afirmar que "com crianças com o espectro autista essa variação e descontrole emocional aumenta provocando oscilações na sua habilidade socioemocional" — aponta para a complexidade do trabalho docente, exigindo paciência e capacidade de leitura dos sinais não verbais da criança.

O tratamento "naturalístico" da criança, conforme mencionado por P.G, ao "procurar me dirigir a ele de forma natural, nunca lanço o olhar e nem faço comentários em sala do que ele apresenta", situa-se numa perspectiva que evita a estigmatização, em consonância com o que Prizant alerta sobre a necessidade de respeitar a

singularidade e os direitos da pessoa com autismo, evitando abordagens excessivamente normativas. Segundo o autor:

A mudança de paradigma para uma abordagem que privilegia a compreensão, em vez da simples modificação comportamental, requer um esforço consciente do educador. Precisamos considerar que o comportamento é sempre uma forma de comunicação, muitas vezes desencadeada por desafios de autorregulação que a criança não consegue expressar verbalmente. Ao oferecer suporte em vez de punição, e ao validar a experiência da criança, transformamos o ambiente educacional em um espaço de acolhimento real, onde a neurodiversidade é não apenas aceita, mas celebrada como parte da constituição humana (Prizant, 2016, p. 145).

A segunda categoria agrupa as descrições sobre o AEE e o vínculo com a APAE e outras formas de apoio, apontando para a não uniformidade da rede de apoio nos quatro CMEI investigados. Os dados revelam três configurações distintas: (I) crianças que frequentam a APAE em contraturno, com transporte escolar disponibilizado pela rede (P.A e P.E); (II) crianças cujo atendimento se concentra no próprio CMEI, ainda sem APAE (P.B); e (III) crianças com acompanhamento externo por equipe especializada, como a APAE (P.G), além de casos em que a família optou por não encaminhar à APAE (P.F).

Essa heterogeneidade interpela diretamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece a matrícula do público-alvo da Educação Especial na classe comum do ensino regular em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, conforme o Decreto nº 7.611/2011. Ao mesmo tempo, evidencia que a organização da rede de apoio nos municípios de pequeno e médio porte, como Nova Londrina, frequentemente se sustenta em parcerias intersetoriais — particularmente com a APAE. A complexidade dessa integração é abordada por Mantoan (2015), ao enfatizar a necessidade de uma transformação institucional:

A escola comum, organizada para todos, é o espaço que temos para que a inclusão escolar deixe de ser uma meta e se transforme em realidade. Inclusão escolar não significa apenas garantir o acesso dos alunos com deficiência à escola, mas garantir a sua permanência e o seu sucesso escolar. Isso implica em rever as práticas pedagógicas, os currículos e a própria organização da escola, para que ela possa atender à diversidade de todos os alunos, sem exceção, superando a lógica da integração que ainda predomina em muitos contextos (Mantoan, 2015, p. 57).

P.E destaca que o AEE ocorre "três vezes por semana, no período vespertino" e que "é enviado transporte para levar o mesmo até esse ambiente; P.A complementa que, "no período oposto três vezes por semana (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira), frequenta a instituição APAE". A padronização da frequência semanal (três vezes por semana) em contextos distintos sinaliza um arranjo institucional de certa forma estabilizado, ainda que a parceria não esteja consolidada nos quatro CMEI. P.E menciona ainda que, "quando é solicitado alguma informação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno sempre podemos contar com a parceria dos profissionais da APAE" — o que ressalta a centralidade da articulação entre CMEI e APAE para a efetivação do trabalho pedagógico. Conforme Brostolin e Souza, a oferta do AEE na Educação Infantil deve integrar-se ao Projeto Político-Pedagógico da instituição e exige ação colaborativa entre os profissionais da educação especial e os professores regentes.

Por outro lado, a fala de P.F — "a criança não frequenta a APAE por opção da família" — chama atenção para a dimensão parental das decisões sobre o percurso terapêutico e educacional da criança com TEA. Tal situação reforça o argumento de Kassir, ao destacar a necessidade de uma escuta dialógica das demandas familiares na construção do processo inclusivo:

A educação inclusiva, na perspectiva aqui defendida, não se limita à presença do aluno na escola regular, mas exige que a instituição e os profissionais que nela atuam estejam atentos aos contextos sociais e culturais em que esses sujeitos estão inseridos. A família, enquanto principal mediadora das experiências de vida da criança, possui expectativas e limitações que devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Portanto, o trabalho deve ser construído de forma dialógica, compreendendo que a inclusão é um processo contínuo de negociação, e não um conjunto de regras estáticas aplicadas de forma uniforme a todos (Kassar, 2011, p. 48).

Dessa forma, o trabalho pedagógico com crianças pequenas com TEA deve priorizar a construção de relações significativas, o desenvolvimento da comunicação e a exploração do ambiente, em sintonia com as decisões familiares e as reais possibilidades da rede local.

A fala de P.B — "o atendimento é focado no ambiente escolar"— sinaliza um cenário no qual a escola assume o protagonismo do serviço, sem suporte externo sistemático. Essa condição tende a produzir sobrecarga na docente regente e remete

ao debate proposto por Baptista e Nunes, segundo o qual um dos três principais desafios da inclusão é justamente a falta de recursos de apoio especializado.

A categoria assim configura o que a síntese interpretativa da análise de conteúdo denominou de "parceria intersetorial assimétrica": a relação com a APAE ora se apresenta como apoio consolidado (P.A, P.E, P.G), ora como ainda não iniciada (P.B), ora descartada por opção familiar (P.F) — explicitando a não uniformidade da rede nos CMEI investigados.

A terceira categoria é transversal e alarmante: em todas as sete respostas (P.A a P.G), as professoras indicam que o PEI se encontra "em desenvolvimento", "ainda em desenvolvimento", "ainda não é feito" ou "ainda não tem. Mas já há estudos voltados para a implantação". Apenas P.B manifesta um movimento de adaptação do planejamento para atender às necessidades específicas da criança, embora registre que o PEI "ainda estar em desenvolvimento e, portanto, não aplicado". A necessidade de formalização dessas práticas é sustentada por Glat e Pletsch (2011), que argumentam:

O Plano de Ensino Individualizado não deve ser visto como um instrumento de isolamento ou de criação de currículos paralelos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Pelo contrário, sua finalidade é a de servir como um guia que orienta o professor regente na adaptação de objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação, assegurando que o estudante tenha condições reais de participar das atividades da turma. Ao se negligenciar esse planejamento, a escola acaba por perpetuar a exclusão silenciosa, na qual o aluno está presente no espaço físico, mas desprovido de suporte pedagógico efetivo para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas e sociais (Glat, Pletsch, 2011, p. 87).

Tal achado constitui um dos resultados mais expressivos da pesquisa e indica uma distância concreta entre o prescrito pela legislação e o vivido nas salas de aula dos CMEI de Nova Londrina. Pereira e Nunes defendem que o PEI é um "instrumento de organização curricular e de avaliação acadêmica direcionado para um estudante com TEA, inserido em contexto pré-escolar". Sua inexistência ou sua informalidade comprometem tanto o planejamento docente quanto a possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento da criança, agravando o cenário já descrito por Silva, Matsushita e Fernandes, para quem crianças com TEA, em muitos casos, "não recebem o atendimento adequado ou acabam sendo excluídas dessa rede".

A fala de P.G aponta as condições materiais que atravessam essa lacuna documental: "São 18 alunos (3 anos), tendo ele com TEA e um outro aluno com TDAH e TOD. Eles não têm professor de suporte, só posso contar com uma professora auxiliar para toda sala [...] na forma que nos encontramos". Ao descrever uma turma de 18 crianças de três anos, sendo uma com TEA e outra com TDAH e TOD, e ao destacar a ausência de professor de suporte para acompanhar especificamente a criança com TEA, a docente evidencia que a implementação do PEI esbarra em limites estruturais objetivos. Esse relato converge com o argumento de Barros, para quem as instituições enfrentam a insuficiência de infraestrutura adaptada, a escassez de recursos pedagógicos especializados e barreiras atitudinais, evidenciadas por preconceito e resistência à matrícula. Soma-se a isso o elevado número de alunos por turma e a necessidade de acompanhamento pedagógico individualizado — elementos que, combinados, tornam a implementação efetiva do PEI uma tarefa difícil, conforme registrado pela síntese interpretativa da análise.

É importante reconhecer, contudo, que o movimento de "estudos voltados para a implantação" descrito por P.F e a adaptação do planejamento relatada por P.B não constituem práticas vazias de sentido. Na perspectiva Vigotskiana, mesmo iniciativas informais de adaptação curricular podem ser lidas como tentativas de mediação docente que visam deslocar a criança de seus conhecimentos prévios em direção ao seu desenvolvimento potencial. Ainda assim, a persistência do PEI como documento "em desenvolvimento" em todas as respostas sinaliza que os CMEI de Nova Londrina ainda não aplicam o planejamento individualizado exigido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A quarta categoria é a de maior densidade textual e agrupa as percepções das professoras em torno dos cinco Campos de Experiências propostos pelo Referencial Curricular do Paraná. Sua leitura permite evidenciar tanto os avanços das crianças quanto os desafios que atravessam o trabalho docente, em consonância com o argumento de Paula e Moro de que o RCP organiza a Educação Infantil em eixos estruturantes e campos de experiência, garantindo que a criança seja sujeito de seu conhecimento.

No campo **"Eu, o outro e o nós"** — dedicado à interação social —, P.A registra que a criança "demonstra dificuldade em se envolver de maneira adequada

com seus colegas [...] procura ficar próximo às professoras ou se isolar em cantos da sala". Esse dado é coerente com o que França descreve sobre crianças com TEA tenderem a apresentar dificuldades em manter contato visual, expressar emoções e engajar-se em atividades coletivas. A mesma subcategoria, todavia, traz a fala de P.G — "hoje ele já consegue brincar e interagir com as outras crianças" — que oferece um contraponto fundamental: a interação social é passível de desenvolvimento quando mediada adequadamente.

A importância desse acompanhamento é destacada, ao passo que:

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao considerar as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, exige que o professor supere a mera disponibilização de materiais. É imperativo que a mediação ocorra no nível da interação social, onde o educador assume o papel de ponte entre a criança e o grupo, estruturando vivências que permitam ao estudante com TEA, paulatinamente, reconhecer o outro e, simultaneamente, ser reconhecido por ele como parte integrante do coletivo escolar, superando o isolamento (Glat; Pletsch, 2011, p. 82).

No campo "**Corpo, gestos e movimentos**", P.E destaca que a criança "participa de coordenação motora grossa e ampla [...] porém em algumas atividades é necessário o auxílio da professora". P.A complementa ao apontar a tendência a movimentos repetitivos: "como um balançar, barulhos de um objeto no outro ou sons repetitivos". Esses movimentos, embora possam ser interpretados como padrões típicos do TEA, são reinterpretados pelo referencial Vigotskiano como formas culturalmente constituídas de relação com o mundo, passíveis de diversificação por meio da mediação.

O campo "**Traços, sons, cores e formas**" concentra uma das observações mais significativas do estudo. P.G afirma que este é "o campo preferido dele. Adora desenhar com tinta guache, massa de modelar é terapia pra ele", ao passo que P.A observa que a criança "não verbaliza, não acompanha músicas, mas quando tem interesse pelas mesmas observa atenta". Os relatos convergem com a literatura ao sugerir que os recursos plásticos, musicais e sensoriais funcionam como canais privilegiados de expressão para crianças com TEA não verbais. Conforme Sousa et al., a estimulação dessas crianças por meio de brincadeiras com colegas, familiares e amigos exercita a empatia, a comunicação e o compartilhamento de emoções, ainda que de modos não convencionais.

No campo **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"**, P.A descreve que a criança "quando chamada pelo seu nome reconhece fazendo escuta ativa". P.G acrescenta que "ele gosta muito de contar e conta até 10, se for perguntado ele fala o nome das cores com sucesso". Esses dados dialogam diretamente com a função mediadora da linguagem discutida por Vigotski, para quem a linguagem é a principal ferramenta que possibilita ao indivíduo desenvolver seu pensamento e compreender o mundo. Mesmo diante de crianças não verbais ou em processo de aquisição da linguagem oral, as docentes percebem outras de comunicação — apontamentos, reconhecimento do nome, contagem — que, na perspectiva histórico-cultural, devem ser reconhecidas e potencializadas.

Por fim, no campo **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"**, P.G registra que "hoje aceita melhor os espaços externos, caminha na grama que antes incomodava muito", e P.A complementa que a criança "demonstra uma disposição positiva para participar nas Atividades de Vida Diária". Tais falas reforçam que a exploração do entorno e a participação em atividades de vida diária constituem caminhos de desenvolvimento da criança com TEA na Educação Infantil — particularmente quando mediados por adultos que reconhecem e sustentam suas tentativas.

A leitura transversal dos cinco campos revela três movimentos convergentes: (I) avanço perceptível em todas as dimensões, ainda que em ritmos distintos; (II) centralidade dos recursos sensoriais, plásticos e musicais como vias de expressão; e (III) reconhecimento do nome e da mediação docente como porta de entrada para a comunicação. Esses movimentos confirmam o argumento Vigotskiano de que a criança com TEA é "desenvolvida de outro modo", e não simplesmente "menos desenvolvida" do que seus pares típicos.

A quinta categoria evidencia uma diferença qualitativa importante entre as respondentes. P.A demonstra domínio amplo e atualizado ao afirmar que está "familiarizada com a Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 205 [...] Lei Brasileira de Inclusão, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação"; P.G também reconhece domínio, sustentado por formação contínua: "inclusive sempre estou fazendo cursos de capacitação que sempre aborda essas questões". Por outro lado, P.B admite um "reconhecimento da importância das legislações e políticas educacionais externas para a educação inclusiva, mas ainda

não possuo um conhecimento aprofundado sobre sua aplicação prática"; P.E manifesta reconhecimento genérico: "tenho conhecimento que existe leis que protegem e assegura à Educação Inclusiva"; já P.D responde de modo pontual: "de algumas sim".

Essa heterogeneidade de níveis de apropriação política dialoga com a afirmação de Vitaliano, segundo a qual os professores de Educação Infantil mencionam a ausência de práticas metodológicas e a precária formação de educadores para atender à demanda da educação especial inclusiva. Sobre a complexidade dessa lacuna formativa e seus impactos na prática docente, a autora enfatiza:

A formação docente para a inclusão não se esgota na transmissão de conhecimentos teóricos ou em treinamentos técnicos sobre as especificidades das deficiências. Ela exige uma mudança de paradigma que possibilite ao professor reconstruir suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, reconhecendo a diversidade não como um entrave, mas como uma condição inerente ao processo educativo. Esse processo formativo deve, portanto, ser articulado à realidade das escolas, oferecendo suporte para que o educador desenvolva, de maneira reflexiva e colaborativa, estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Vitaliano, 2019, p. 55).

Conforme Hilbig, Rebelo e Nozu, a formação de professores para a Educação Especial tem sido assinalada como uma necessidade emergente no Brasil para a efetivação da inclusão escolar, sendo objeto de grandes debates e ganhando diferentes contornos ao longo do tempo.

Vale notar que o domínio declarado das legislações não converte, necessariamente, em PEI efetivamente construído nem em práticas pedagógicas alinhadas à legislação — fenômeno que pode ser interpretado tanto como um descompasso entre formação e condições de trabalho quanto como evidência de que o conhecimento declarado sobre as normativas pode operar mais em um plano declarativo do que em um plano operacional. Esse achado reforça o alerta de Silva, França e Nóbrega sobre o "expressivo contraste entre o que está previsto na legislação e a realidade da educação no Brasil".

A sexta categoria retrata a sólida formação das respondentes. P.A reporta trajetória ampla: "Magistério, Pedagogia, três pós-graduações: Psicopedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação Especial Inclusiva. 19 anos de

Educação Infantil". P.B e P.E mencionam formação na Universidade Estadual de Maringá: "Sou formada em Magistério e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá"; "Sou graduada em pedagogia pela UEM". P.E acumula "atuação profissional há 25 anos somente na Educação Infantil"; P.D registra "trabalho com a Educação Infantil há 5 anos"— perfil mais recente.

A existência de professoras com formação consistente — incluindo pós-graduações *lato sensu* na área de Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia e Educação Infantil — indica que os CMEI de Nova Londrina contam com um corpo docente qualificado formalmente para atuar com crianças com TEA na Educação Infantil. Esse perfil formativo, contudo, convive com o cenário relatado nas categorias anteriores — PEI "em desenvolvimento", turmas com 18 alunos, ausência de professor de suporte — sugerindo que a formação individual não basta, por si só, para superar as lacunas institucionais.

A Teoria Histórico-Cultural contribui para a compreensão desse cenário ao postular que o desenvolvimento humano é produto das interações sociais e mediadas, e não apenas resultado da formação individual. Em outros termos, ainda que uma docente detenha saberes teóricos sólidos, a ausência de uma rede institucional de apoio (professor de suporte, parceria intersetorial consolidada, PEI formalizado) limita a transposição didática desses saberes para o cotidiano da sala de aula.

A sétima categoria é transversal e emerge como categoria derivada, tendo sido mobilizada por quatro professoras (P.B, P.C, P.E, P.G). Sua centralidade é qualitativa e não quantitativa, na medida em que atravessa todas as demais e reaparece em falas-chave como a de P.G — "São 18 alunos (3 anos), tendo ele com TEA e um outro aluno com TDAH e TOD. Eles não têm professor de suporte, só posso contar com uma professora auxiliar para toda sala".

A relação aluno/professor elevada (P.G) e a ausência de professor de apoio (P.G) constituem obstáculos estruturais diretos à implementação do PEI e ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple as especificidades da criança com TEA. Tais obstáculos são agravados pelas dificuldades de avaliação de desempenho em criança não verbal, conforme relatado por P.E: "devido a sua comunicação não verbal fica mais complicado em avaliar o seu desempenho, mas ele demonstra através de apontamento como por exemplo as cores reconhece e indica". A resistência da criança em algumas atividades, registrada por P.E — "às vezes se

recusa também a participar, é necessário paciência e estratégias para acabar com seu desconforto" — adiciona uma complexidade ao cotidiano docente.

Esses achados dialogam diretamente com o argumento de Baptista e Nunes, para quem os três principais desafios da implementação efetiva da Educação Inclusiva para crianças com TEA são a formação deficitária dos professores, a resistência às mudanças nas práticas pedagógicas e a falta de recursos de apoio especializado.

A esse respeito, Mantoan (2003) elucida a natureza estrutural desses desafios ao pontuar que:

A inclusão escolar não é um processo simples de adaptação do aluno à escola, mas sim a criação de novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem, de modo que a escola se torne um ambiente para todos. Essa mudança de perspectiva exige que a legislação não seja vista apenas como uma norma a ser cumprida burocraticamente, mas como um compromisso ético-político com a diversidade, onde o foco deixa de ser o aluno com deficiência e passa a ser o sistema educacional, que deve se transformar para eliminar as barreiras que impedem o acesso e a permanência de todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprender (Mantoan, 2015, p. 57).

Com o exposto, a análise das sete categorias permite identificar três eixos interpretativos que organizam o conjunto dos dados e dialogam com o referencial teórico construído ao longo da dissertação:

Eixo da implementação incompleta. O PEI aparece em todas as respostas como instrumento "em desenvolvimento" ou "não feito", sugerindo uma lacuna entre o prescrito pela legislação e o vivido nas salas — corroborado por P.G, ao evidenciar que o elevado número de alunos e a ausência de professor de suporte tornam a implementação adequada praticamente inviável nas condições atuais. Esse eixo ressoa no alerta de Silva, Matsushita e Fernandes, para quem crianças com TEA, em muitos casos, não recebem o atendimento adequado ou acabam sendo excluídas da rede.

Eixo da comunicação e da sensorialidade. Os Campos "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Traços, sons, cores e formas" concentram a maior parte das observações das professoras, apontando a comunicação não verbal e a mediação por imagens, música e materiais artísticos como estratégias — especialmente quando a criança "aponta para indicar cores" (P.E), "atende pelo nome" (P.A, P.G) e "adora tinta guache e massa de modelar" (P.G). Esse eixo reforça o argumento da Teoria

Histórico-Cultural segundo o qual a mediação semiótica ocorre por múltiplos sistemas de signos — não apenas pela linguagem verbal — e assume papel estruturante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Eixo da parceria intersetorial assimétrica. A relação com a APAE aparece ora como apoio consolidado (P.A, P.E, P.G), ora como ainda não iniciada (P.B), ora descartada por opção familiar (P.F), evidenciando a não uniformidade da rede de apoio nos quatro CMEI investigados. Tal assimetria interpela diretamente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que preconiza a articulação entre escola comum, AEE e demais serviços da rede para a efetivação do direito à escolarização.

O conjunto das unidades de registro demonstra que, embora as professoras apresentem formação consistente e conhecimento — em níveis variados — das legislações inclusivas, a transposição didática para o cotidiano escolar segue atravessada por limites estruturais: turmas numerosas, ausência de professor de suporte, parceria intersetorial desigual e planejamento individualizado ainda não formalizado.

Os resultados evidenciam, em suma, que a efetivação da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil exige muito mais do que o cumprimento de diretrizes legais ou a boa vontade das profissionais: trata-se de um processo complexo, que demanda políticas públicas fortalecidas, investimento contínuo na formação docente, articulação intersetorial e uma postura pedagógica sensível às singularidades de cada criança.

A análise confirma, ainda, a tese central da dissertação de que a criança com TEA, na Educação Infantil, é "desenvolvida de outro modo" — para retomar a expressão vigotskiana — e não uma criança menos desenvolvida que seus pares. O avanço perceptível nos cinco Campos de Experiências, registrado por todas as professoras, sinaliza que o investimento na mediação pedagógica — inclusive por meio do brincar —, na parceria intersetorial e na construção formalizada do PEI pode produzir efeitos significativos sobre o desenvolvimento das crianças com TEA de dois e três anos matriculadas nos CMEI de Nova Londrina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados teóricos e empíricos, lidos em conjunto, permitem afirmar que a mediação pedagógica se configurou como o eixo articulador da práxis inclusiva nos CMEI investigados. Sob o ponto de vista teórico, o diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e o aparato normativo da Educação Especial na perspectiva inclusiva deslocou o foco da deficiência enquanto déficit para a compreensão da criança com TEA como sujeito culturalmente constituído por meio das interações sociais, da linguagem, do brincar e da mediação de adultos e pares. A pesquisa de campo, ao articular sete categorias emergentes da Análise de Conteúdo de Bardin — a descrição do trabalho em sala, a parceria intersetorial assimétrica com a APAE, a condição ainda incipiente do Plano de Ensino Individualizado nas sete respostas, a organização do trabalho a partir dos Campos de Experiência do Referencial Curricular do Paraná, o domínio declarado da legislação e a sólida formação pedagógica das respondentes —, evidenciou tanto os avanços quanto os tensionamentos que atravessam o cotidiano escolar. Em nível de abstração, o conjunto desses achados sugere que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não se resolve pela presença isolada de formação ou de legislação, dependendo, antes, da articulação entre saber docente, intencionalidade pedagógica, planejamento individualizado e suporte institucional.

No que tange às contribuições do estudo, a dissertação oferece um quadro interpretativo que pode subsidiar a reflexão de gestores e professores da Rede Municipal de Educação de Nova Londrina, bem como de outros municípios paranaenses que vivenciam dilemas semelhantes. Do ponto de vista teórico, o trabalho reforça a atualidade da Teoria Histórico-Cultural como via de leitura do desenvolvimento de crianças com TEA na primeira infância, evidenciando que o brincar e os Campos de Experiência do Referencial Curricular do Paraná não constituem apenas escolhas metodológicas, mas verdadeiros dispositivos de mediação cultural. Do ponto de vista prático, os achados apontam caminhos concretos para a qualificação do trabalho pedagógico, sinalizando a importância da construção efetiva do PEI — hoje inexistente nos quatro CMEI pesquisados —, da escuta sistemática às famílias e do fortalecimento das redes de apoio especializado, sobretudo quanto à figura do professor de suporte. No âmbito das políticas públicas,

a pesquisa torna visível o descompasso entre o prescrito nas legislações e o vivido nas salas, contribuindo para que os avanços normativos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva possam se converter em condições concretas de trabalho docente.

É necessário, contudo, reconhecer as limitações que circunscrevem esta investigação. O estudo concentrou-se em um único município e em quatro CMEI — Arco-Íris, Dozolina Tomazoni Troian, Lar Sesano e Ondina Cureau Giacobbo —, tendo como participantes sete professoras dos Infantis 2 e 3, o que restringe a amplitude da amostra e impede generalizações para outros contextos da Educação Infantil ou de municípios de porte distinto. A utilização do questionário como instrumento exclusivo de coleta de dados, embora adequada aos objetivos e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, não possibilitou triangular os depoimentos das docentes com observações em sala de aula ou com entrevistas de famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Adicionalmente, o recorte etário — voltado exclusivamente a crianças de dois e três anos — limita a compreensão das continuidades e descontinuidades do trabalho pedagógico ao longo das demais etapas da Educação Básica. A própria condição de a pesquisadora atuar como professora da rede municipal constituiu um envolvimento com o campo que, se por um lado favoreceu o acesso e o diálogo com as participantes, por outro exigiu leitura atenta e distanciamento crítico no tratamento das informações.

Por fim, os resultados sinalizam um conjunto de lacunas que demandam novas investigações. Recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o percurso escolar de crianças com TEA a partir da Educação Infantil, permitindo dimensionar os efeitos das práticas pedagógicas mediadoras identificadas nesta pesquisa em etapas posteriores da escolarização. Sugere-se, também, o desenvolvimento de investigações que incluam a escuta das famílias — sujeitos fundamentais do processo de desenvolvimento, mas pouco visibilizados nesta dissertação — e de profissionais do AEE, favorecendo uma compreensão mais integrada do trabalho intersetorial, bem como pesquisas comparativas entre municípios de diferentes portes populacionais, que possam identificar quais condições institucionais favorecem, de fato, a implementação do PEI e a qualificação do trabalho docente. Reconhece-se, ainda, a pertinência de futuros estudos voltados à formação

inicial e continuada de professores da Educação Infantil para o trabalho com crianças com TEA, bem como à figura do professor de suporte — tema que emergiu dos dados desta pesquisa e que não foi, ele próprio, objeto de investigação aprofundada.

Conclui-se que o trabalho docente com crianças com TEA nos Infantis 2 e 3 dos CMEI de Nova Londrina, embora sustentado por professoras com formação consistente e por práticas de mediação pedagógica sensíveis às especificidades de cada criança, permanece limitado pela ausência de instrumentos formais de planejamento individualizado e pela fragilidade das redes de apoio institucional — de modo que o avanço da inclusão dessas crianças depende menos da boa vontade ou da qualificação isolada das docentes do que da efetiva formalização do PEI, do fortalecimento da parceria intersetorial e da garantia de suporte institucional que traduza, na prática cotidiana da sala de aula, os direitos já assegurados no plano normativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.
- AMARAL, J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, 2007.
- ARAÚJO, L. A.; ANJOS, C. I.; GIROTO, C. R. M. Estudos com/sobre bebês com deficiências na Educação Infantil: uma reflexão sobre as produções acadêmicas (2008-2021). **Zero-a-Seis**, v. 24, 2022.
- BAPTISTA, C. R.; NUNES, D. R. P. **Pesquisa sobre inclusão educacional no Brasil**: mapeamento das produções de 2007 a 2015. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. B.; SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015.
- BEZERRA, C. B.; OLIVEIRA, A. F. T. Práticas inovadoras na formação em docência inclusiva. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 26, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB n. 9.394/1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

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

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. Educação Infantil e Educação Especial: implicações para a formação de professores em espaços inclusivos. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 62, p. 283-304, 2023.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Cultural-historical theory and practice. In: CHAIKLIN, S. **The importance of play for children's learning and development**. London: SAGE Publications, 2013. p. 215-228.

COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vigotski. **Human Development**, v. 39, n. 5, p. 250-256, 1996.

DANIELS, H. **Vigotski and pedagogy**. Routledge, 2016.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem por expansão**: uma abordagem teórico-atividade para a pesquisa em desenvolvimento. 2. ed. Cambridge University Press, 2015.

FONTANA, R. A. C. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 2000.
FRANÇA, K. F. et al. **A importância de pensar as interações sociais para o desenvolvimento de crianças autistas**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2022.

FREIRE, J. M. S.; NOGUEIRA, G. S. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, v. 16, n. 3, 2023.

GOMES, C. F.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar de crianças com autismo: revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e184642, 2019.

HEDEGAARD, M. Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. **Mind, Culture, and Activity**, v. 19, n. 1, p. 49-66, 2012.

HILBIG, M. C. V.; REBELO, A. S.; NOZU, W. C. S. Formação de professores para a educação especial: apontamentos a partir da literatura. In: Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. **Anais**. Vitória: UFES, 2021, p. 1-14.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. **Agência IBGE Notícias**, 2025.

KASSAR, M. C. M. Matrizes curriculares e a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva. In: BAPTISTA, C.; CAETANO, D.; MARTINS, V. L. (org.). **Educação especial e formação de professores**: narrativa, dilemas e perspectivas. Niterói: Intertexto; Mato Grosso do Sul: EdUFMS, 2011. p. 43-66.

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan. 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. J. C. de et al. Fatores relacionados à funcionalidade da comunicação social em crianças com transtorno do espectro do autismo: estudo preliminar. **Audiology - Communication Research**, v. 28, p. e2754, 2023.

LUIZ, M. C.; MARCHETTI, R. Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade na Educação Infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 1, 2020.

MACHADO, M. L. C. A.; WALTER, C. F. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. **Revista TEIAS**, v. 24, n. 73, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 36, p. 23-37, 2013.

MATOS, N. S. D.; BARROCO, S. M. S. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **História Oral**, v. 17, n. 4, p. 1043-1062, 2017.

MOLL, L. C. **Vigotski and education**. Cambridge University Press, 2010.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2018.

NOVA LONDRINA. **Prefeitura Municipal de Nova Londrina**, 2022.

NOVA LONDRINA. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC**, 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular do Paraná da Educação Infantil**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2019.

PAULA, R. M.; MORO, C. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado Paraná. **Olhar de Professor**, v. 26, 2023.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018.

PRIZANT, B. M. **Uniquely human**: a different way of seeing autism. New York: Simon & Schuster, 2015.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, 2017.

SILVA, C. D. V.; MATSUSHITA, L. S. T.; FERNANDES, G. T. Práticas pedagógicas de Educação Infantil no TEA. **Periferia**, v. 17, n. 1, 2025.

SILVA, R. F.; FRANÇA, E. P. C.; NÓBREGA, F. F. B. Acesso a vagas em creches públicas no município de Recife/PE. **REI - Revista Estudos Institucionais**, v. 9, n. 1, 2023.

SIQUEIRA, D. P.; KASSEM, J. S. S. O modelo social de definição da pessoa com deficiência e a garantia do seu livre desenvolvimento como direito da personalidade. **Revista do Direito Público**, v. 17, n. 2, 2022.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas culturais. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 101, p. 37-54, 2017.

SOUSA, D. L. D. et al. Análise do Comportamento Aplicada: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 1, 2020.

SOTO, T.; KISS, I. G.; CARTER, A. S. Symptom presentations and classification of autism spectrum disorder in early childhood: application to the diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood (DC:0–5). **Infant Mental Health Journal**, Wiley, 2016.

TEIXEIRA, A. C.; FURINI, C. da S.; CAIMI, F. E. A equilibrção majorante em crianças de Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: Fundamentos de Defectologia. G. A. Beatón. Edunioeste, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, Universidade Pedagógica Nacional, Campinas, São Paulo, v. 30, p. 1-30, 2019.

VOLKMAR, F. R.; McPARTLAND, J. C. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 10, p. 193-212, 2014.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

WELLS, G.; CLAXTON, G. **Learning for life in the 21st century**. Blackwell, 2002.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – FORMAÇÃO DOCENTE
INTERDISCIPLINAR
PESQUISA: “O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA DOS INFANTIS 2 E 3 NOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA LONDRINA-PR”

Local: _____

Nome: _____

Data: ____/____/____

ESTE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS, POR MEIO DE QUESTIONÁRIO, SERÁ REALIZADO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUAM NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA LONDRINA, LOTADAS NOS SEGUINTE CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI): CMEI ARCO-ÍRIS; CMEI DOZOLINA TOMAZONI TROIAN; CMEI LAR SESANO E CMEI ONDINA CUREAU GIACOBBO E POSSUEM ALUNO(S) AUTISTA(S) MATRICULADO(S) NA SUA TURMA.

O roteiro foi elaborado com base no Referencial Curricular do Paraná – Educação Infantil e Ensino Fundamental - SEED/RCP (2019) que, no ano de 2020, passou a ser referência para a reorganização dos currículos nas escolas que pertencem ao Sistema Estadual de Ensino.

O questionário faz parte da pesquisa de campo para a coleta e análise de dados da mestrandia Jéssica Natali de Oliveira, orientada pelo Professor Doutor Adão Aparecido Molina.

A pesquisa é parte da dissertação para a obtenção do título de Mestre em Ensino, do programa de pós-graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Unespar Paranaíba. O questionário será avaliado e validado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unespar, e somente após essa avaliação será respondido pelas professoras.

Os nomes e a identidade das professoras participantes não serão identificados em nenhum momento da pesquisa, e na dissertação elas serão tratadas como:

Professora A, professora B...

Vale destacar que as crianças não serão participantes diretas da pesquisa. As participantes serão as professoras que têm crianças autistas matriculadas na sua

turma e falarão sobre o trabalho que é realizado com essa criança na sua sala de aula. As discussões serão feitas a partir dos conteúdos registrados no Referencial Curricular do Paraná sobre os campos de experiências e o trabalho docente proposto com as crianças no CMEI.

Após a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética, as professoras serão convidadas a participar da pesquisa. O projeto será apresentado a elas e serão esclarecidos os objetivos e as etapas que correspondem à investigação na pesquisa de campo, da qual elas serão participantes. Caso aceitem participar voluntariamente, será apresentado o TCLE e todas as informações complementares necessárias para o consentimento e a participação livre e esclarecida na pesquisa.

Serão incluídas na pesquisa as professoras do infantil 2 e 3 que tiverem crianças autistas matriculadas na sua sala e aceitarem participar voluntariamente da pesquisa. Serão excluídas da pesquisa as convidadas que não aceitarem participar voluntariamente da pesquisa e as professoras do infantil 2 e 3 que não tiverem crianças autistas matriculadas em sua turma.

Roteiro das questões a serem respondidas pelas participantes:

- 1 – Descreva brevemente sobre sua formação acadêmica e profissional:

- 2 – Você tem conhecimento de que existem Legislações e Políticas Educacionais para a Educação Inclusiva?

- 3 – Em que turma leciona? Sua sala possui alguma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- 4 – Como é feito o trabalho cotidiano com essa criança? A acolhida, o desenvolvimento e a participação nas atividades propostas.

- 5 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvido em sua prática e/ou o trabalho docente é desenvolvido de forma colaborativa com instituições parceiras, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)?

6 – Como é desenvolvido e aplicado o Plano Educacional Especializado (PEI) na sua prática docente?

7 – Com base nos Campos de experiências propostos no Referencial Curricular do Paraná e o trabalho docente desenvolvido com as crianças, responda sobre o desenvolvimento da criança autista em sua sala de aula, levando em consideração as suas especificidades:

Eu, o outro e o nós: A criança percebe que as suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos? A criança autista interage com crianças da mesma faixa etária e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos?

Corpo, gestos e movimentos: Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos? Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e nas interações em diferentes ambientes (sala de aula, pátio, parque)?

Traços, sons, cores e formas: Explora diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias? Traça marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas?

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Reconhece quando é chamada por seu nome e reconhece os nomes de pessoas com quem convive? Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, e outras formas de expressão? A criança reproduz algumas palavras a sua maneira e responde aos estímulos vocais propiciados pelas professoras?

Espaços, tempos, quantidades e relações e transformações: Explora e descobre as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)? Explora o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas?

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR

Pesquisador: Adão Aparecido Molina

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82515224.6.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.063.212

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa intitulado “O trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR” tem por objetivo analisar as práticas docentes para a educação infantil, bem como as políticas educacionais para a educação regular inclusiva, a fim de assegurar o desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Nova Londrina/PR. A metodologia utilizada consiste na revisão bibliográfica e nas legislações e contará, também, com Pesquisa de Campo, por meio de questionário, cujo roteiro foi elaborado com base no Referencial Curricular do Paraná de Educação Infantil e Ensino Fundamental - SEED/RCP (2019) que, no ano de 2020, passou a ser referência para a reorganização dos currículos nas escolas que pertencem ao Sistema Estadual de Ensino. O questionário faz parte da pesquisa de campo para a coleta e análise de dados da mestranda Jéssica Natali de Oliveira, e é parte da dissertação para a obtenção do título de Mestre em Ensino, do programa de pós-graduação em Formação Docente Interdisciplinar da Unespar Paranaíba. Espera-se que o estudo resulte na compreensão do trabalho pedagógico e na promoção de práticas formativas que propiciem o desenvolvimento das crianças com TEA de forma efetiva, suprimindo as necessidades das crianças e, assim, promover o acesso aos direitos garantidos por lei, por meio dos documentos normativos para a Educação Especial

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAÍ

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 7.063.212

Inclusiva na educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o trabalho docente com crianças com TEA matriculadas nos Infantis 2 e 3 nos CMEI de Nova Londrina, na perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O questionário elaborado será oportunizado de forma impressa e os esclarecimentos sobre as questões se darão presencialmente, podendo demandar um período de tempo maior que o planejado, ocupando parte do período de trabalho. Os riscos sobre a participação na pesquisa são mínimos, tendo em vista que as questões a serem respondidas tratam sobre o trabalho docente na escola. Contudo, poderá ocorrer algum desconforto por parte das participantes, por se tratarem de crianças autistas. Esclarecemos que, para o desconforto instalado diante das perguntas apresentadas, haverá a garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Ressaltamos que o intuito primordial deste estudo de campo é conhecer como acontece o trabalho docente com as crianças autistas dos Infantis 2 e 3 na perspectiva da educação inclusiva. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se

a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e, de modo a preservar a sua identidade.

Benefícios: Os benefícios esperados consistem em conhecer como o trabalho docente ocorre nos cotidianos dos CMEI de Nova Londrina em relação à criança autista e como este trabalho contribui para o desenvolvimento dessas crianças. Espera-se, ainda, que os estudos ajudem a suprir as lacunas nas necessidades de aprendizagem das crianças e, assim, promover o acesso aos direitos garantidos por lei, por meio dos documentos normativos para a Educação Especial Inclusiva na educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta é uma proposta de estudos de pesquisa qualitativa em educação, que contará com questionários respondidos por professoras da educação infantil 2 e 3, cuja análise dos dados coletados na investigação, por meio de questionário, será baseada na Análise de Conteúdo de Bardin. A análise de conteúdo é uma forma de analisar dados e se caracteriza como um conjunto de instrumentos de caráter metodológico em constante aperfeiçoamento, e se aplica a conteúdos de discursos extremamente diversificados. Para a execução dessa metodologia de

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4334 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 7.063.212

análise, é necessário seguir três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há pendências nos termos de apresentação. Foi apresentando os questionário semi-estruturado com todas as questões, bem como, autorização da instituição responsável. Vale destacar que as crianças não serão participantes diretas da pesquisa. As participantes serão as professoras que têm crianças autistas matriculadas na sua turma e falarão sobre o trabalho que é realizado com essa criança na sua sala de aula.

Recomendações:

A proposta está bem fundamentada e atende aos requisitos necessários ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo *relatório* para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2404494.pdf	20/08/2024 16:34:01		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_COLETA_DADOS.pdf	20/08/2024 16:31:53	Adão Aparecido Molina	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	20/08/2024 16:23:16	Adão Aparecido Molina	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2024 16:21:00	Adão Aparecido Molina	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_BROCHURA.pdf	20/08/2024 16:20:33	Adão Aparecido Molina	Aceito

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 7.063.212

Investigador	PROJETO_BROCHURA.pdf	20/08/2024 16:20:33	Adão Aparecido Molina	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto4.pdf	20/08/2024 16:13:16	Adão Aparecido Molina	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 09 de Setembro de 2024

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4334

E-mail: cep@unespar.edu.br

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



À Secretaria de Educação de Nova Londrina/PR.

Título do projeto: “O trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR.”.

Local de pesquisa: CMEI Arco-íris, CMEI Dozolina Tomazoni Troian, CMEI Lar Sesano e CMEI Ondina CureauGiacobbo.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professor Doutor Adão aparecido Molina

Nome do pesquisador (Acadêmica): Jéssica Natali de Oliveira.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Maria Luzinete Lima (Secretária Municipal de Educação de Nova Londrina/PR).

Declaro que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “O trabalho docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista dos Infantis 2 e 3 nos Centros Municipais de Educação Infantil de Nova Londrina-PR.”, os dados coletados, serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2024. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado juntos aos (sujeitos), que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA LONDRINA.

Nova Londrina, 19 de 08 de 2024.


 Jéssica Natali de Oliveira


 Maria Luzinete Lima
 Secretária Municipal de Educação,
 Cultura, Esporte e Turismo
 Dec. Nº 140/2023 - 12/04/2023

ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Reconhecimento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ 05012806/0001 42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

TERMO 1

Eu Claudia Marcia Lima de Oliveira, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 06 de novembro de 2024.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 09 de novembro de 2024.

Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 (recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019)
 CNPJ: 06.012.896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Geisiane Anderson dos Reis, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 05 de novembro de 2024.

[Assinatura]
 Assinatura de impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.314, de 14/08/2019
 CNPJ: 05.012.896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Geisiane Andreza dos Reis, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 05 de novembro de 2024.

[Assinatura]
 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Helen L. dos Reis Sanchez, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 05 de 11 de 2024.

Helen Reis
 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Simão Picento de Souza Paulo, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Simão P. de Souza Paulo
 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Natali de Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n° 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n° 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Marto Franco Moisés Marmatti, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 22 de Novembro de 2024.

[Assinatura]
 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Layra de Cássio Leite Viana, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Layra de Cássio Leite Viana
 Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Jéssica Natali de Oliveira
 Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

Eu Martina Barboza dos Reis Gomes, após os esclarecimentos que me foram prestados declaro que estou suficientemente informada sobre a pesquisa e sobre como será minha participação, os riscos e benefícios, que não serei ressarcido financeiramente por minha participação e, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos à minha pessoa.

Nova Londrina, 06 de novembro de 2024.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Jéssica Natali de Oliveira, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Nova Londrina, 04 de novembro de 2024.

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO D

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS QUE RESPONDERAM O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS, POR MEIO DE QUESTIONÁRIO

RESPOSTA 01:

1- Possuo formação acadêmica na área da educação, iniciando com o Curso de Magistério, posteriormente graduação em Pedagogia, dando continuidade obtive três pós-graduações: Psicopedagogia, Educação infantil e Series Inicial e Educação Especial Inclusiva. Minha trajetória profissional inclui 19 anos de serviço publico, especificamente na Educação Infantil, com criança de 0 a 3 anos.

2- Sim, estou familiarizada com a constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 205, que assegura a educação como um direito de todos, e o artigo 208, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Especial preferencialmente na rede regular. Tenho conhecimento onde buscar informações sobre a legislação inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação (PNE), compreendendo a importância de toda essa legislação no âmbito escolar.

3- Leciono no infantil 3-B, nesta turma tenho uma criança de quatro anos com laudo medico de Autismo (TEA).

4- Todo o trabalho e feito na tentativa de inclusão da criança desde a sua entrada incluímos a mesma na rotina diária, em alguns momentos e em dias específicos essa inclusão ocorre de maneira mais eficaz e consolidada, há dias que aparecem mais dificuldades e necessidade de mais intervenções. Como toda criança há mudança de humor e receptividade nas atividades e com crianças com o espectro autista essa variação e descontrolo emocional aumenta provocando oscilações na sua habilidade socioemocionais interferindo no seu processo de aprendizagem.

5- A referida criança frequenta meio período na instituição que atuo, e no período oposto três vezes por semana (quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira) frequenta a instituição APAE.

6- Não possui está em desenvolvimento.

7- Eu, o outro e o nós: Observa-se que, em alguns momentos a criança demonstra dificuldade em regular o contato físico com outras pessoas. Em situações de interação ou proximidade, pode exagerar no toque, como apertar de forma intensa ou agarrar, chegando a causar desconforto nos colegas ou adultos. Demonstra dificuldade em se envolver de maneira adequada com seus colegas e professoras, na interação com as crianças, geralmente procura ficar próximo às professoras ou se isolar em cantos da sala com movimentos e sons repetitivos. Para o uso do material escolar necessita de intervenção constante os objetos e os brinquedos constantemente usados de maneira diferente da proposta.

Corpo, gestos e movimentos: apresenta desafios em relação à capacidade de seguir gestos e movimentos de maneira eficaz, na maioria das vezes é aleatório sem relação com suas necessidades, tem tendência a movimentos repetitivos como um balançar, barulhos de um objeto no outro ou sons repetitivos (hehehehe). Nas interações fora do ambiente da sala realiza, mas de forma individualizada com objetos, espaço e brinquedos.

Traços, sons, cores e formas: Apresenta sensibilidade a estímulos sonoros e táteis. Como não verbalizam não acompanha músicas, mas quando tem interesse pelas mesmas observa atenta. Aprecia e realiza atividade com giz de cera e tinta guache embora sua abordagem não é intencional, realiza sem criar uma imagem específica ou seguir um propósito determinado.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: quando chamada pelo seu nome reconhece fazendo escuta ativa, o mesmo ocorre quando falamos do papai e da mamãe. Não apresenta capacidade de comunicação verbal desenvolvidas, não é capaz de utilizar palavras ou frases para expressar pensamentos, necessidades ou desejos. Em alguns momentos demonstra a capacidade de se envolver de forma positiva e tranquila na atividade de ouvir histórias. Nestes momentos revela interesse

na narrativa e na interação com o livro, sem apresentar sinais e inquietação ou desconforto.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Quanto à exploração dos objetos e materiais realiza, mas de maneira involuntária, explorando sem colocar contexto ou objetivos. O mesmo ocorre-nos diferentes ambientes da instituição. Demonstra uma disposição positiva para participar nas Atividades de Vida Diária (AVD), adaptando-se a diferentes momentos do dia em atividades do cuidado pessoal como banho, vestir-se, higiene e alimentar-se não demonstrando resistência para tais atividades.

RESPOSTA 02:

1- Sou formada em Magistério e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além disso, possuo três pós-graduações: uma em Neuropedagogia, outra em Educação Infantil e Séries Iniciais, e uma terceira em Educação Especial e Inclusiva. Minha formação reflete minha paixão pela educação e meu compromisso em promover aprendizagens significativas e inclusivas para todos.

2- Reconheço a importância das legislações e políticas educacionais externas para a educação inclusiva, mas ainda não possuo um conhecimento aprofundado sobre sua aplicação prática.

3- Atualmente, leciono no Centro Municipal de Educação Infantil Arco Iris (CMEI), com a turma de infantil 2. Na minha sala, trabalho com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

4- Buscando inclui-la ao cotidiano escolar da melhor forma possível. Priorize estratégias pedagógicas que respeitem seus limites, proporcionando uma colhida individualizada sempre que necessária. Dê atenção particular em momentos-chave, para que ela se sinta mais segura e confiante em participar das atividades propostas. Meu objetivo é promover um ambiente acolhedor e inclusivo, que favoreça seu desenvolvimento e sua integração ao grupo, sempre respeitando suas necessidades específicas.

5- Adapto meu planejamento para atender suas necessidades específicas da melhor forma possível. Como ele ainda não iniciaram o acompanhamento com instituições parceiras, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). O atendimento é focado no ambiente escolar priorizo estratégias que respeitem seus limites e proporciono acolhimento individualizado sempre que necessário, para que ela se sinta mais segura e motivada a participar das atividades propostas.

6- O Plano Educacional Individualizado (PEI) ainda estar em desenvolvimento e, portanto, não aplicado, busco incluir atividades e estratégias que respeitem os limites do aluno, promovendo sua segurança e confiança para participar das propostas da sala.

7 - O aluno iniciou o uso de medicação no final de agosto, conforme orientação do neurologista, e já apresenta mudanças no comportamento. Ele começa a perceber o impacto de suas ações sobre os outros, interage mais com colegas e adultos além da professora, e explora materiais e brinquedos com maior interesse. Reconhece regras e combinados, mostrando progresso na aceitação desses limites. No entanto, seu egocentrismo ainda está bem evidente.

O desenvolvimento motor do aluno está adequado para sua faixa etária. Ele coordena suas ações com as dos colegas, expressando emoções, necessidades e desejos por meio do corpo. Explora as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em diferentes ambientes.

O aluno demonstra interesse por diferentes fontes sonoras, utilizando-as para acompanhar brincadeiras cantadas e músicas. No entanto, ele ainda precisa do auxílio da professora para manter a concentração e o interesse nessas atividades. Além disso, o aluno também mostra interesse por atividades artísticas, como desenhar e pintar. Nesses momentos, ele se mantém um pouco mais concentrado e engajado, embora o tempo que dedica a essas atividades seja menor do que o de seus colegas. O aluno apresenta um interesse genuíno por música e atividades artísticas, mas ainda precisa de suporte para desenvolver sua concentração e aumentar seu tempo de engajamento nessas atividades.

No campo da linguagem, o aluno ainda está em processo de desenvolvimento das habilidades de oralidade, nem sempre se expressa ou reproduz mensagens verbais com clareza e fluência. Ele reconhece quando é chamado, o que indica que

está atento ao ambiente e às interações sociais, consegue identificar o nome das pessoas com quem convive, ele se comunica não apenas por meio de palavras, mas também através de outras formas de expressão, como gestos e expressões faciais.

O aluno demonstra uma curiosidade natural ao explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais, como cor e temperatura. No entanto, sua exploração tende a ser de curta duração, e ele parece preferir ambientes mais familiares, como a sala de aula.

RESPOSTA 03:

1 – Atuo como professora de Educação Infantil há 20 anos. Minha formação iniciou-se no Magistério, seguida pela graduação em Pedagogia.

2 - Sim.

3 - Leciono para a turma do Infantil 2, que inclui uma criança de 3 anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

4 - O trabalho pedagógico visa a plena integração do aluno à rotina escolar.

5 - O aluno frequenta a instituição em período parcial e, de forma complementar, recebe atendimento na APAE duas vezes por semana (terça e quinta-feira).

6 – Ainda está em desenvolvimento.

7 - O Eu, o Outro e o Nós: A interação social é limitada, com o aluno buscando maior proximidade com as professoras do que com os pares.

Corpo, Gestos e Movimentos: O aluno demonstra dificuldades em seguir comandos gestuais ou movimentos coordenados de forma intencional.

Traços, Sons, Cores e Formas: Embora não seja verbal, o aluno demonstra atenção seletiva a músicas de seu interesse.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: O aluno possui escuta ativa, reconhecendo seu nome e termos familiares (como "papai" e "mamãe").

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: Destaca-se, positivamente, a boa adaptação às Atividades de Vida Diária, como alimentação, higiene e vestuário, nas quais o aluno participa sem resistência e demonstra disposição para o autocuidado.

RESPOSTA 04:

1 – Trabalho com a Educação Infantil há 5 anos. Sou formada em Pedagogia com pós em Gestão escolar e Educação Infantil.

2 – De algumas sim.

3 – Leciono no Infantil 2. Possuo 2 crianças autistas: uma no período Matutino e outra no período vespertino.

4 – Estimulo elas a se sentirem parte da sala, por meios da interação e brincadeiras.

5 – E desenvolvida em parceria com a APAE.

6 – Ainda está em desenvolvimento.

7 – As duas crianças são nível de suporte 1 e possuem um grau leve do Espectro. Em linhas gerais, elas conseguem realizar o que é esperado em cada campo de experiência.

RESPOSTA 05:

LOCAL: CMEI DOZOLINA TOMAZONI TROIAN

- 1- Sou graduada em pedagogia pela (UEM) universidade estadual de Maringá, e especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Series dos anos iniciais e Educação Especial. Onde tenho atuação profissional há 25 anos somente na educação infantil.
- 2- Tenho conhecimento que existe leis que protegem e assegura a Educação Inclusiva.
- 3- Eu leciono na turma infantil 3 e tenho um aluno com Transtorno do espectro Autista(TEA).
- 4- As atividades pedagógicas é elabora e baseada pela BNCC , sempre é preciso adotar estratégias pedagógicas para a criança , além de possuir dificuldades de se expressar , o que muitas vezes dificulta a comunicação entre a criança e o professor . Disponibilizo de alguma comunicação visual, cartazes a rotina é realizada no dia a dia, as regras a serem seguidas os combinados com figuras. E quando o professor precisar que a criança repita ou faça algo, direcione para ilustração. Onde é estabelecida uma rotina diária, sempre iniciamos a aula com a acolhida com músicas variadas e fazendo uso de algum instrumento musical ou caixa musical explorando os recursos visuais, repetições como meu aluno é não verbal é necessário, atividades sensórias, atividades em grupo.
o aluno participa das atividades proposta sem nenhum desconforto, mas devido a sua comunicação não verbal fica mais complicado em avaliar o seu desempenho , mas ele demonstra através de apontamento como por exemplo as cores reconhece e indica. em relação as regras também faz o uso indicando na imagem correspondente a regra estabelecida. As veze se recusa também a participar é necessário paciência e estratégias para acabar com seu desconforto para efetuar a atividade.
- 5-O atendimento educacional especializado (AEE) as aulas acontecem três vezes por semana, no período vespertino, para garantir a plena participação do aluno que precisa de acompanhamento e enviado transporte para levar o mesmo até esse ambiente. Quando é solicitado alguma informação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno sempre podemos contar com a parceria dos profissionais da (APAE).
- 6-Sei da importância e obrigatoriedade, mas infelizmente ainda não é feito o (PEi).

7-Com base nos campos de experiências propostos e na elaboração das atividades a criança em relação ao Eu, o outro e nós a criança percebe suas ações, mas não expressa verbalmente e sim apontando sobre o ocorrido.

O aluno participa e interage em grupo de maneira tímida, compartilha objetos, mas sempre entra em atrito quando solicita algo de sua preferência e não é correspondido no momento oportuno e acaba por se irritar e chorar é necessário acalmá-lo.

Participa de atividades explorando os espaços com os colegas e professores com entusiasmo.

Em relação Corpo, gestos e movimentos o aluno participa de atividades de coordenação motora grossa e ampla onde executa movimentos como: andar, correr, dançar, participa de circuitos pedagógicos, mas em algumas atividades é necessário o auxílio da professora, pois o aluno está acima do peso para efetuar alguns desafios, explora o ambiente externo como parque: escorrega, balança, pula, lançar, girar, dentre outros. Já na coordenação motora fina nos movimentos mais precisos, participa com uma boa pegada em lápis, pinças e outros materiais e objetos que exige o movimento pinça.

O desenvolvimento motor é o que faz nossos músculos agirem e executarem todas as atividades do nosso corpo. Para uma criança com TEA, aprender certos movimentos requer mais esforço e dedicação, e por isso precisa de mais estímulo e através da ludicidade, a criança atípica e não atípica experimenta diversas possibilidades de ser, se conhecer, conhecer suas dimensões, seu corpo, seus limites, faz descobertas brilhantes, domina suas angústias e representa o mundo exterior.

No que se refere ao campo de experiência traços, sons, cores e formas; O aluno encontra bastantes dificuldades para fazer expressões imitações faciais, mas participa de brincadeira cantada somente com gestos e movimentos não canta ou emite sons relacionado a música trabalhada, o aluno comunica melhor suas intenções com movimentos corporais. Em atividades que exige marcas gráficas já possui mais habilidades e aprecia e participa com entusiasmo faz o uso e manuseio de diferentes suportes trabalhos manuais que é feito com tinta massa de modelar e algumas atividades é necessário o auxílio da professora, seu desenho livre ainda não adquiriu formas definidas. E apresenta um bom desenvolvimento na coordenação motora fina

Em relação ao campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação o aluno atende quando é solicitado seu nome e reconhece os nome das pessoas com as quais convive, mas comunica através de gestos e movimentos. No presente momento quando apresento e incentivo a se comunicar mostrando

Os recursos visuais o aluno começou a responder com sons vocais nada que se possa entender claramente.

No que se refere ao campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações O aluno explora vários recursos e materiais ele sabe e reconhece as cores presente no ambiente, mas ainda não descreve , mas aponta e indica a cor mencionada , expressa do seu jeito sobre a temperatura Em relação ao sabor é algo complicado não aceita variedades de alimentos e muito seletivo principalmente aos saudáveis ou seja não aprecia atividade que exija experimentar novos sabores. O aluno participa e faz o uso de ações e observações onde no ambiente escolar manipula vários materiais e objetos no seu cotidiano com o intuito de despertar e criar e usar a imaginação para novas descobertas dentro de sua possibilidades e no seu tempo.

RESPOSTA 06:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.638 de 05/12/2013
 Reconhecimento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 09.012.898/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Roteiro das questões a serem respondidas pelas participantes:

1 – Descreva brevemente sobre sua formação acadêmica e profissional

Formação de Docentes, Licenciatura em Pedagogia, Pós Graduação em: Educação Inf e Juv e Pós Graduação em: Educação Especial

2 – Você tem conhecimento de que existem Legislações e Políticas Educacionais para a Educação Inclusiva?

Sim

3 – Em que turma leciona? Sua sala possui alguma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Infantil 03. Sim

4 – Como é feito o trabalho cotidiano com essa criança? A acolhida, o desenvolvimento e a participação nas atividades propostas.

Buscamos meios de fazer com que o aluno se sinta confortável e envolvido nas atividades como os outros alunos. Segundo o

5 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvido em sua prática e/ou o trabalho docente é desenvolvido de forma colaborativa com instituições parceiras, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)?

Não. A criança não frequenta a APAE por opção da família.

6 – Como é desenvolvido e aplicado o Plano Educacional Individualizado (PEI) na sua prática docente?

Linhas não tem, mas se há estudos voltados para a inclusão.

7 – Com base nos Campos de experiências propostos no Referencial Curricular do Paraná e o trabalho docente desenvolvido com as crianças, responda sobre o desenvolvimento da criança autista em sua sala de aula, levando em consideração as suas especificidades:

Eu, o outro e o nós: A criança autista percebe que as suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos? A criança interage com crianças da mesma faixa etária e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos?

Corpo, gestos e movimentos: Movimenta as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos? Experimenta as possibilidades corporais nas brincadeiras e nas interações em diferentes ambientes (sala de aula, pátio, parque)?

Sim. Às vezes utiliza ações com movimentos corporais para alcançar o que deseja.

Sim, o outro e o nós. Nem sempre o aluno percebe os efeitos de suas ações, mostrando pouco empatia para com os outros.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Traços, sons, cores e formas: Explora diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias? Traça marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas? *sim*

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Reconhece quando é chamada por seu nome e reconhece os nomes de pessoas com quem convive? Comunica-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, e outras formas de expressão? A criança reproduz algumas palavras a sua maneira e responde aos estímulos vocais propiciados pelas professoras? *sim*

Espaços, tempos, quantidades e relações e transformações: Explora e descobre as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)? Explora o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas? *sim. Possui mais interesse por meios naturais, como folhas, sementes.* *de natureza*

RESPOSTA 07:

1. Ensino médio magistério
Superior: Pedagogia
Pós graduação: Psicopedagogia
- Educação Especial
- Alfabetização nas séries iniciais

2. Sim! Inclusive sempre estou fazendo cursos de capacitação que sempre aborda essas questões

3. Na área de educação infantil, com a turma de Infantil 2 B.
Sim! Tenho um aluno autista nível 2, com apraxia de fala.

4. Sempre quando vou planejar minhas aulas, penso e organizo as atividades de modo que eu consigo envolvê-lo de forma mais participativa possível. Procuro me dirigir a ele de forma natural, nunca lanco o

olhar e nem faz comentários de em sala de que ele apresenta. A sua liberdade, participação e desenvolvimento da sua autonomia é igual a todos as outras crianças. Evidentemente em alguns momentos de crises, não aceita ~~gost~~ ou estranhamento de ambientes ou pessoas, leva em consideração também.

5 - Sim! Ele recebe atendimento Educacional Especializado pela APE 3 vezes na semana, por meio período.

6 - na verdade não consigo me dedicar a PEI como deve ser. Pois são 18 alunos^(3amp), tendo ele com TEA e um outro aluno com TDAH e TOD. Eles não tem professor de suporte, só posso contar com uma professora auxiliar para

1 / 1
toda sola. Então não acho certo
dizer que eu cumpri o PEI de
forma adequada, quando na
verdade é humanamente impos-
sível, na forma que nos encontra-
mos. Tento quando possível reali-
zar algumas tarefas com ele,
mas bem sei que está longe do
ideal.

7. Apesar da falta de apoio de
uma professora para acompanhá-lo
eu estou bem feliz com o desen-
volvimento dele e sua família
também.

Nos Campos do Elói, outro e o nós
hoje ele já consegue brincar e
interagir com os outros crianças.
Apesar de não gostar de ambientes
com muita gente estranha e
barulho. Mas quando ele chegou
pra minha sala tinha 2 anos
e era bem complicado o compor-

/ /
tamento e interação dele com a turma. Hoje está bem mais sociável.

Se tratando de corpo, gestos e movimentos. Também tivemos boas evoluções. Ele aceita melhor as atividades externas quando antes demonstrava pavor. Também sua autonomia me surpreendeu. Hoje ele consegue calçar seu calçado, se alimentar sozinho e já está aprendendo usar o vaso sanitário.

Traços, sons, cores e formas acredito ser o campo preferido dele. Cidre desenhar com tinta guache, massa de modelar e terapia pra ele, tem firmeza nas mãos para manusear esses materiais. Gosta muito de ouvir histórias e músicas.

Exuto, fala, pensamento e imagi-
nário, ele atende quando é
chamado pelo nome. Reconhece
o nome das pessoas que convive
com ele. Ele faz comunicação
com a professora e seus colegas
de forma tímida ainda.
Ele gosta muito de contar e
conta até 10, se for perguntado
ele fala o nome das cores com
sucesso.

Espaco, tempo, quantidade e
relação e transformação, hoje
ele aceita melhor os espaços
externos, brinca com pedrinhas,
caminha na grama que
antes incomodava muito.
Já caminha descalço na areia,
antes era difícil para ele.
Explora os brinquedos do
parque, anda de triciclo,