



FORMAÇÃO CONTINUADA E “INCLUSÃO MENOR”: nas brechas experienciamos ludicidade junto a crianças com autismo(s)

Tatiana Cristina Vasconcelos [*]; Maria de Fatima Alves da Silva Antão[**]

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar os saberes e fazeres pedagógicos construídos por educadoras e cuidadoras da Educação Infantil junto a crianças com autismo(s), evidenciando práticas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar a partir de um processo de formação continuada orientado pela ludicidade e pela perspectiva da “inclusão menor”. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizada em uma escola de Educação Infantil no município de Pombal–PB, com a participação de três professoras e três cuidadoras. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas dialógicas, rodas de conversa, registros em diário de pesquisa, reuniões de planejamento e construção de materiais lúdicos. Os dados foram categorizados nos eixos concepções, desafios, potencialidades e estratégias. Os resultados evidenciaram que o brincar, aliado a recursos como rotinas visuais e materiais sensoriais, constitui importante estratégia de mediação pedagógica e participação das crianças. Como produto do processo formativo, foi sistematizada a proposta Conhecer, Mediar, Interagir, Brincar e Incluir (CMIBI) apresentada em um Caderno Pedagógico que reúne estratégias e reflexões produzidas coletivamente. Assim, os achados evidenciam que a inclusão menor se materializa nas práticas cotidianas de escuta, mediação e criação pedagógica, nas quais educadoras e cuidadoras reinventam a inclusão nas brechas da escola, produzindo experiências de participação, pertencimento e reconhecimento das singularidades das crianças.

Palavras-chave: Formação de professores. Inclusão Menor. Ludicidade.

CONTINUING EDUCATION AND “MINOR INCLUSION”: IN THE GAPS WE EXPERIENCE PLAYFULNESS TOGETHER WITH CHILDREN WITH AUTISM(S)

ABSTRACT

This text aims to present the pedagogical knowledge and practices developed by early childhood education teachers and caregivers with children with autism(s), highlighting inclusive practices carried out in everyday school life through a continuing education process guided by playfulness and the perspective of “minor inclusion.” This is a collaborative-critical action research study conducted in a municipal early childhood education school in Pombal, Paraíba, Brazil, with the



participation of three teachers and three caregivers. Data were produced through dialogical interviews, conversation circles, research diary records, planning meetings, and the development of playful materials. The data were categorized into the axes of conceptions, challenges, potentialities, and strategies. The results indicate that play, combined with resources such as visual routines and sensory materials, constitutes an important strategy for pedagogical mediation and children's participation. As a product of the training process, the proposal “Knowing, Mediating, Interacting, Playing and Including” was systematized and presented in a Pedagogical Notebook that brings together strategies and reflections produced collectively. Thus, the findings show that minor inclusion materializes in the daily practices of listening, mediation, and pedagogical creation, in which educators and caregivers reinvent inclusion within the gaps of the school, producing experiences of participation, belonging, and recognition of the children's uniqueness.

Keywords: Teacher training. Minor Inclusion. Playfulness.

EDUCACIÓN CONTINUA E INCLUSIÓN MENOR: EN LOS BRECHAS EXPERIMENTAMOS EL JUEGO JUNTO CON NIÑOS CON AUTISMO

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo presentar los saberes y prácticas pedagógicas construidos por educadoras y cuidadoras de Educación Infantil junto a niños con autismo(s), destacando prácticas inclusivas desarrolladas en la vida cotidiana escolar a partir de un proceso de formación continua orientado por la ludicidad y por la perspectiva de la “inclusión menor”. Se trata de una investigación-acción colaborativo-crítica, realizada en una escuela de Educación Infantil en el municipio de Pombal, Paraíba, Brasil, con la participación de tres maestras y tres cuidadoras. La producción de datos se llevó a cabo mediante entrevistas dialógicas, círculos de conversación, registros en diario de investigación, reuniones de planificación y elaboración de materiales lúdicos. Los datos fueron categorizados en los ejes concepciones, desafíos, potencialidades y estrategias. Los resultados evidencian que el juego, articulado con recursos como rutinas visuales y materiales sensoriales, constituye una importante estrategia de mediación pedagógica y participación infantil. Como resultado del proceso de formación, la propuesta “Conocer, Mediar, Interactuar, Jugar e Incluir” (CMIBI) se sistematizó y presentó en un Cuaderno Pedagógico que reúne estrategias y reflexiones elaboradas colectivamente. Así, los hallazgos muestran que la inclusión se materializa en las prácticas cotidianas de escucha, mediación y creación pedagógica, en las que educadores y cuidadores reinventan la inclusión dentro de las brechas de la escuela, generando experiencias de participación, pertenencia y reconocimiento de la singularidad de los niños.

Palabras clave: Formación docente. Inclusión. Lúdica.

INTRODUÇÃO



Formação de professores, inclusão escolar e autismo(s)¹ são temas que temos estudado e vivenciado na universidade e nas escolas, em diálogo com professores/as, gestores/as, coordenadores/as, cuidadores/as e estudantes. Essas experiências têm nos permitido compreender que a inclusão escolar ultrapassa o acesso físico à escola, efetivando-se na participação, na aprendizagem e no pertencimento dos sujeitos. Ness e horizonte, assumimos a inclusão como processo ético, político e pedagógico, comprometido com a valorização das diferenças no ensinar e aprender.

Tal compreensão exige que a escola seja pensada para além de adaptações pontuais ou de práticas de normalização dos estudantes. A garantia do direito à educação implica reorganizar práticas pedagógicas, tempos, espaços, currículos e relações escolares, de modo que diferentes formas de aprender, comunicar-se, brincar e participar sejam acolhidas (Costa-Renders; Angelo, 2024). Assim, a inclusão escolar requer uma formação-atuação docente crítica, dialógica e colaborativa, capaz de produzir estratégias pedagógicas acessíveis, humanizadoras e responsivas (Vasconcelos, 2025).

A formação continuada, nesse contexto, assume centralidade por possibilitar que os/as profissionais da educação reflitam sobre suas práticas e produzam saberes a partir dos desafios concretos do cotidiano escolar. Professores/as não são apenas executores/as de técnicas ou prescrições curriculares, mas sujeitos produtores de saberes pedagógicos, cuja experiência constitui elemento fundamental do desenvolvimento profissional (Vasconcelos; Castro, 2025). Nessa perspectiva, a prática educativa configura-se como espaço de ação-reflexão-ação (Freire, 1997), favorecendo a construção coletiva de respostas pedagógicas voltadas à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

No Brasil, a educação inclusiva vem se afirmando como direito a partir de marcos normativos que ampliaram a compreensão da deficiência para o enfrentamento das barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais. Essa mudança paradigmática reposiciona a escola como corresponsável pela garantia de acesso, participação e aprendizagem, embora sua efetivação

¹ A grafia no plural busca reconhecer o(s) autismo(s) como experiência humana, identitária, plural e interseccional, constituída por diferentes modos de ser, comunicar, aprender, interagir e significar o mundo, em diálogo com os contextos sociais, culturais, educacionais e discursivos que atravessam a vida das pessoas.



permaneça condicionada às práticas e condições concretas do cotidiano escolar (Reis; Coutinho, 2025).

É nesse intervalo entre a prescrição legal e a experiência vivida na escola que situamos a noção de “inclusão menor”. Inspirada no conceito de “literatura menor”, formulado por Deleuze e Guattari (2012), essa perspectiva compreende a inclusão não apenas como política instituída, mas como acontecimento ético, micropolítico e cotidiano. Como argumenta Orrú (2016), muitas vezes ocorre uma “pseudoinclusão”, na qual o estudante está fisicamente presente, mas não vivencia relações pedagógicas que assegurem sua participação real. Assim, a inclusão menor desloca o olhar para os gestos, mediações, invenções e brechas por meio dos quais educadores/as reinventam modos de ensinar, aprender, conviver e incluir.

Do ponto de vista filosófico, a inclusão menor aproxima-se da filosofia da diferença, ao recusar a compreensão da diferença como desvio em relação a um padrão normativo. Incluir, nesse sentido, não significa ajustar o sujeito a um modelo escolar previamente estabelecido, mas permitir que a própria escola se transforme a partir das singularidades que nela se manifestam. Como assinalam Deleuze e Guattari (2012), as práticas sociais envolvem dimensões macropolíticas e micropolíticas, sendo nas relações ordinárias que muitas transformações se tornam possíveis.

Apesar da ampliação das pesquisas sobre educação inclusiva, formação docente e escolarização de crianças com autismo(s), observa-se que parte significativa da literatura ainda se concentra na análise de políticas públicas, nas barreiras enfrentadas pelos/as professores/as, nas concepções docentes sobre inclusão ou em estratégias pedagógicas vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado. Ainda são menos frequentes estudos que articulem, de modo situado, formação continuada de educadoras e cuidadoras da Educação Infantil, ludicidade como mediação pedagógica, participação de crianças com autismo(s) e perspectiva da inclusão menor.

Essa lacuna torna-se relevante porque as cuidadoras, embora participem diretamente das mediações cotidianas com as crianças, frequentemente aparecem nas pesquisas como apoio operacional, e não como sujeitos que também produzem saberes e fazeres inclusivos. Desse modo, este estudo avança ao evidenciar práticas produzidas colaborativamente no cotidiano da Educação Infantil, dando visibilidade às estratégias de escuta, mediação, interação, brincadeira e criação pedagógica construídas nas brechas da escola.



Diante do exposto, o presente texto objetiva apresentar os saberes e fazeres pedagógicos construídos por educadoras e cuidadoras da Educação Infantil junto a crianças com autismo(s), evidenciando práticas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar a partir de um processo de formação continuada orientado pela ludicidade e pela perspectiva da “inclusão menor”.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da perspectiva sociointeracionista e da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal abordagem parte do entendimento de que os sujeitos participantes compartilham um problema comum relacionado ao contexto em que atuam e, por meio do processo investigativo, podem refletir sobre suas próprias práticas e transformá-las (Barbier, 2004). Nesse sentido, a investigação buscou promover um movimento de análise crítica das ações pedagógicas no cotidiano escolar, possibilitando que educadoras e cuidadoras refletissem coletivamente sobre o processo de inclusão de crianças com autismo(s) na Educação Infantil.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Educação Infantil situada na zona urbana do município de Pombal, no estado da Paraíba. Trata-se de uma instituição de pequeno porte, com estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades educativas e alinhada às normas de inclusão escolar. No contexto da rede municipal, estimou-se a presença de 234 crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ano de 2025, sendo que a instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi desenvolvida possuía 30 crianças com autismo(s), configurando-se, portanto, como um espaço relevante para a investigação das práticas inclusivas.

Participaram do processo formativo três professoras da Educação Infantil e três cuidadoras, considerando-se que todas desempenham papel fundamental no acompanhamento pedagógico e no cuidado cotidiano das crianças. Foram adotados como critérios de inclusão possuir vínculo profissional com a escola investigada, atuar na Educação Infantil, ter pelo menos um ano de experiência nessa etapa de ensino e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como critérios de exclusão, foram considerados os profissionais que não atendiam a tais requisitos ou que não estavam presentes no momento da coleta de dados.



Os procedimentos de construção de dados iniciaram-se com o contato institucional com a direção da escola e com a Secretaria Municipal de Educação de Pombal-PB, a fim de estabelecer parceria para a realização da pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), respeitando-se as normas do Sistema CEP/Conep (CAEE n. 76651823.8.0000.5187). Após a aprovação ética, as participantes foram convidadas a colaborar com o estudo e informadas sobre os objetivos da pesquisa, assegurando-se o direito ao sigilo, ao anonimato e à desistência em qualquer momento do processo investigativo.

A construção dos dados ocorreu durante o ano de 2024, configurando um processo formativo composto por entrevistas dialógicas, rodas de conversa, registros do cotidiano em diários de pesquisa, reuniões de planejamento e construções de materiais lúdicos. Estas estratégias possibilitaram uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas no ambiente escolar e todo o processo culminou na construção de um produto educacional do tipo Caderno Pedagógico.

Os dados foram organizados e analisados através dos procedimentos da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). O processo analítico envolveu etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos dados. A análise foi orientada por quatro eixos temáticos: concepções, desafios, potencialidades e estratégias, que permitiram compreender o que as educadoras pensam sobre a inclusão, quais dificuldades enfrentam, quais possibilidades reconhecem e quais práticas desenvolvem no cotidiano escolar. Essa abordagem possibilitou uma interpretação sensível dos discursos das participantes, articulando os dados empíricos com o referencial teórico da pesquisa e evidenciando os sentidos produzidos pelas profissionais acerca da inclusão de crianças com autismo(s).

INCLUSÃO MENOR JUNTO A CRIANÇAS COM AUTISMO(S) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E FAZERES PRODUZIDOS NAS BRECHAS

No percurso formativo, iniciamos a jornada com a nomeação simbólica das participantes, compreendida não apenas como estratégia de preservação do anonimato, mas como gesto ético-pedagógico de reconhecimento, memória e valorização de mulheres que marcaram os campos da educação, da inclusão e dos direitos humanos no Brasil. Assim, cada participante recebeu um nome

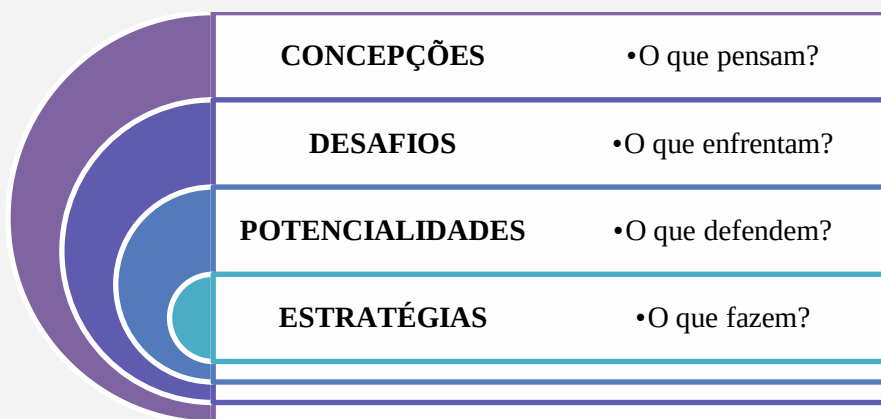


fictício inspirado em figuras femininas cujas trajetórias expressam compromissos com práticas educativas democráticas, sensíveis e socialmente implicadas. As educadoras foram nomeadas como Maria Nilde Mascellani, Magda Soares e Madalena Freire, enquanto as cuidadoras passaram a ser identificadas como Helena Antipoff, Nise da Silveira e Margarida Maria Alves.

A imersão nas histórias dessas mulheres constituiu-se também como dispositivo formativo e reflexivo, pois permitiu articular as experiências das participantes a trajetórias coletivas de luta, cuidado, resistência e transformação social. Embora vinculadas a diferentes campos como educação, psicologia, saúde mental, alfabetização e movimentos sociais, essas referências compartilham a defesa da dignidade humana, da justiça social e de práticas inclusivas. Desse modo, a nomeação simbólica deslocou-se de uma função meramente técnica para assumir sentido político-formativo, ao reconhecer que os saberes cotidianos produzidos por educadoras e cuidadoras também se inscrevem em uma história mais ampla de mulheres que sustentam, nas brechas da escola, práticas de cuidado, mediação e defesa do direito à educação.

Em seguida, nos encontros formativos, problematizamos as concepções sobre inclusão escolar a partir dos eixos temáticos da Figura 1, criando um espaço de escuta e reflexão no qual educadoras e cuidadoras compartilharam compreensões, experiências e percepções sobre a inclusão de crianças com autismo(s) na Educação Infantil.

FIGURA 1 - Eixos Temáticos da Análise de Conteúdo.



Fonte: Antão (2025).



A Figura 1 reúne os quatro eixos de análise, concepções, Desafios, Potencialidades e Estratégias, como dimensões articuladas para compreender os sentidos atribuídos por educadoras e cuidadoras à inclusão escolar de crianças com autismo(s). As perguntas norteadoras, “O que pensam?”, “O que enfrentam?”, “O que defendem?” e “O que fazem?”, possibilitaram analisar as narrativas em relação às experiências vividas, às barreiras percebidas e às práticas pedagógicas mobilizadas no cotidiano da Educação Infantil.

A disposição em camadas indica que os eixos não são lineares nem isolados: concepções, desafios, potencialidades e estratégias se atravessam na prática cotidiana. As concepções orientam as ações, os desafios tensionam as possibilidades e as potencialidades emergem das respostas construídas diante das dificuldades. Essa leitura dialoga com Soares (2022), ao destacar que a percepção docente sobre sua formação interfere na segurança e na qualidade das mediações com crianças com autismo(s).

As narrativas das educadoras e cuidadoras revelam que a inclusão escolar é compreendida como direito fundamental, mas também como processo complexo, situado e permanentemente inacabado. Maria Nilde Mascellani afirma que “a inclusão é um direito [...] e precisa ser pensada de forma individualizada”, evidenciando a necessidade de considerar as singularidades de cada criança. Já Magda Soares observa que “nem sempre isso é interpretado corretamente, e as ações acabam não garantindo plenamente a inclusão”, apontando a distância entre o discurso inclusivo e sua efetivação. Madalena Freire, por sua vez, destaca que “é essencial que a escola, os pais e os professores estejam comprometidos e envolvidos nesse processo”, situando a inclusão como responsabilidade coletiva.

As cuidadoras reafirmam essa compreensão, mas acrescentam uma dimensão importante ao debate: a inclusão se concretiza no acompanhamento cotidiano, nas mediações silenciosas e nas respostas imediatas às necessidades das crianças. Helena Antipoff observa que “a inclusão educacional na Educação Infantil é um direito fundamental, mas ainda enfrentamos muitas dificuldades para que ela aconteça de forma plena”, enquanto Nise da Silveira ressalta que “trabalhar com crianças com autismo exige planejamento e sensibilidade”.

A presença das cuidadoras nos depoimentos amplia a compreensão tradicional sobre quem produz saberes pedagógicos na escola. Suas falas revelam que o cuidado, quando articulado à escuta, à observação e à mediação intencional, constitui dimensão pedagógica da inclusão. Isso



tensiona a relação entre cuidar e educar, especialmente na Educação Infantil, pois evidencia que essas profissionais também participam da organização das condições de aprendizagem, comunicação, participação e pertencimento das crianças. Desse modo, o estudo contribui para deslocar as cuidadoras de uma posição meramente assistencial para reconhecê-las como sujeitos ativos na produção cotidiana da inclusão menor.

Ademais, essas falas evidenciam que a efetivação da inclusão não depende apenas da intenção pedagógica, mas de condições formativas e institucionais que sustentem o trabalho realizado na escola. Esses aspectos, aproximam-se das discussões de Soares (2022), quando a autora problematiza a necessidade de formação docente articulada às políticas públicas e às práticas efetivas de inclusão na Educação Infantil.

Quando Margarida Maria Alves afirma que “cada uma tem necessidades muito específicas, então a inclusão deve ser pensada caso a caso”, sua fala tensiona modelos padronizados de intervenção e aproxima-se de uma compreensão plural do(s) autismo(s). A individualização mencionada pelas participantes não deve ser lida como ação isolada ou improvisada, mas como prática pedagógica sensível às diferentes formas de perceber, comunicar-se, brincar e relacionar-se com o mundo. Essa percepção também dialoga com Soriano (2022), ao indicar que a atuação com crianças com TEA requer confiança profissional, conhecimento formativo e capacidade de reconhecer as singularidades infantis no planejamento das práticas.

Os desafios mencionados pelas participantes não devem ser lidos apenas como limitações individuais das profissionais, mas como expressão de barreiras formativas, institucionais e pedagógicas que atravessam a Educação Infantil. Quando as educadoras e cuidadoras relatam inseguranças diante das especificidades das crianças com autismo(s), o dado revela a distância entre o discurso normativo da inclusão e as condições efetivas oferecidas às escolas para realizá-la.

Essa tensão reforça a necessidade de compreender a formação continuada como espaço de disputas de sentidos, reflexão crítica e problematização coletiva da prática. Nessa direção, os desafios narrados tornam visível que a inclusão menor não elimina a necessidade de políticas públicas e suporte institucional; ao contrário, evidencia que as invenções cotidianas das profissionais emergem justamente em contextos marcados por insuficiências estruturais.

Apesar dos desafios, as falas evidenciam potências formativas e pedagógicas produzidas no interior da própria escola. Maria Nilde Mascellani afirma que “a inclusão não se reduz à presença



física da criança na sala de aula, mas se concretiza no esforço diário de adaptar o cotidiano escolar, reinventando tudo para acolher melhor as crianças”, enquanto Helena Antipoff destaca a importância de “compreender e responder às necessidades individuais de cada criança do dia após dia”. Essas formulações revelam que as participantes não compreendem a inclusão como estado alcançado, mas como trabalho cotidiano de escuta, observação, planejamento e reinvenção da prática. É nesse ponto que os dados se aproximam da noção de “inclusão menor”, pois indicam que a inclusão se produz nas brechas do cotidiano, em gestos pedagógicos muitas vezes não formalizados, mas decisivos para a participação real das crianças.

O brincar aparece, nesse processo, como dimensão central da inclusão. Ao afirmar que o brincar é “um direito da infância”, Magda Soares desloca a ludicidade do lugar de recurso complementar para o campo dos direitos, das linguagens e das mediações pedagógicas. Esse entendimento aproxima-se de Barbosa, Santos e Duarte (2024), que compreendem o brincar como intervenção potente no contexto do(s) autismo(s), especialmente por favorecer linguagem, interação, socialização e autorregulação. Assim, as práticas lúdicas relatadas pelas participantes ampliam sua compreensão enquanto atividades recreativas; pois elas constituem mediações pedagógicas que organizam o ambiente, favorecem vínculos, ampliam a previsibilidade e possibilitam formas singulares de participação.

Os eixos analíticos da Figura 1 indicam que, para as participantes, a inclusão ultrapassa o cumprimento legal e se concretiza em práticas de mediação, cuidado, escuta e criação-invenção pedagógicas. As concepções afirmam a inclusão como direito; os desafios revelam fragilidades formativas e institucionais; as potencialidades destacam práticas colaborativas e lúdicas; e as estratégias mostram como educadoras e cuidadoras constroem possibilidades reais de participação. A partir dessa reflexão, avançamos para a problematização das concepções sobre autismo(s), infância(s) e criança(s), compreendendo que tais sentidos orientam diretamente as práticas inclusivas na Educação Infantil.

Sobre infância(s), criança(s) e autismo(s)

As discussões realizadas no processo formativo fundamentaram-se em uma perspectiva histórico-cultural e crítica, a partir da qual infância(s), criança(s) e autismo(s) foram compreendidos



como categorias sociais, históricas e culturais, e não como realidades naturais ou universais. Nesse movimento, dialogamos com Kramer (2007), para quem a infância é uma construção histórica em permanente transformação. Também nos apoiamos em Qvortrup (2014), cuja crítica à ideia da criança como “ser em devir” permitiu problematizar visões adultocêntricas. Em contraposição, assumimos as crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, capazes de interpretar e recriar o mundo por meio do brincar, da imaginação e da interação (Sarmiento, 2004).

Essa compreensão plural também orientou a forma como concebemos o(s) autismo(s). Historicamente interpretado a partir de perspectivas biomédicas centradas em déficits, o(s) autismo(s) tem sido reduzido a uma condição clínica a ser corrigida, o que reforça processos de estigmatização. Contudo, concordamos com Orrú (2021) ao afirmar que o diagnóstico pode funcionar como instrumento de biopoder, ao classificar e padronizar sujeitos, invisibilizando suas singularidades.

Assumimos o modelo social da deficiência e o movimento da neurodiversidade, compreendendo o autismo como forma legítima de existência humana e a deficiência como efeito de barreiras sociais e culturais, e não apenas de características individuais (Diniz, 2007; Ortega, 2008). Articulada à Teoria Histórico-Cultural, essa perspectiva reconhece a(s) criança(s) com autismo(s) como sujeito(s) em desenvolvimento, cujas potencialidades se ampliam nas interações e mediações culturais, conforme a Zona de Desenvolvimento Iminente proposta por Vygotsky (1999).

No processo formativo, construímos com as educadoras e cuidadoras a compreensão de que as representações sobre o(s) autismo(s) não são neutras, pois produzem efeitos concretos nas formas de inclusão, exclusão, participação ou silenciamento vividas pelas crianças. Desse modo, problematizar criticamente os discursos que definem o(s) autismo(s) torna-se uma exigência ética e pedagógica, sobretudo quando tais discursos reduzem os sujeitos a diagnósticos, déficits ou padrões normativos de desenvolvimento.

Nessa direção, propomos decolonizar o(s) autismo(s), compreendendo-o(s) como experiência plural, histórica, relacional e situada na intersecção entre dimensões biopsíquicas, sociais, culturais, educacionais e territoriais. Essa perspectiva dialoga com Nicolau, Gesser e Moraes (2025), ao discutirem a história da colonização do autismo e evidenciarem como determinados saberes científicos e institucionais produziram modos hegemônicos de nomear, classificar e



governar as existências autistas. Assim, decolonizar o(s) autismo(s) implica tensionar leituras universalizantes e abrir espaço para compreensões situadas, sensíveis às diferenças e às condições concretas de vida das crianças.

Também se torna necessário problematizar o próprio campo da neurodiversidade, para que ele não seja assumido de forma abstrata ou universal. Nair, Farah e Boveda (2026) questionam se a neurodiversidade tem sido formulada predominantemente a partir de um paradigma branco e do Norte Global, chamando atenção para a necessidade de abordagens interseccionais, culturalmente situadas e politicamente implicadas. Na mesma direção, Bruno et al. (2026), ao discutirem perspectivas indígenas sobre autismo, relacionalidade e inclusão, ampliam o debate ao mostrar que as formas de compreender o autismo podem ser atravessadas por pertencimentos comunitários, territorialidades, vínculos coletivos e outros modos de produzir cuidado e existência.

A partir dessas contribuições, reconhecemos as crianças com autismo(s) como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes da vida social, e não como sujeitos a serem corrigidos ou adaptados a um modelo único de infância, aprendizagem e escolarização. Essa compreensão convoca a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diferença, enfrentem barreiras e promovam participação plena nos contextos educativos. A seguir, apresentamos como as participantes do estudo constroem formação e práticas inclusivas tendo a ludicidade como eixo nuclear.

Sobre a Ludicidade nas práticas inclusivas

A inclusão de crianças com autismo(s) na Educação Infantil exige estratégias planejadas, sensíveis às diferenças e voltadas à participação, comunicação, autonomia e segurança. Entre as práticas citadas, destacam-se a rotina visual, a comunicação alternativa e as atividades lúdicas e sensoriais. Maria Nilde Mascellani ressaltou “a organização da rotina com suportes visuais, como quadros de horários e pictogramas”, enquanto Madalena Freire mencionou o uso de “símbolos e outras formas de comunicação alternativa, além de adaptação do ambiente”.

As cuidadoras também enfatizaram a importância da previsibilidade, como Margarida Maria Alves, ao afirmar que “trabalhei muito com repetição e estruturação da rotina”, e Helena Antipoff, que destacou o uso de “quadros de rotina e pictogramas para ajudar na organização do dia”. Nesse



contexto, o brincar aparece como mediação pedagógica central, por meio de jogos, pinturas, contação de histórias e materiais sensoriais.

As práticas relatadas evidenciam que educadoras e cuidadoras constroem caminhos inclusivos pela escuta, observação e adaptação do cotidiano. Recursos lúdicos e visuais favorecem linguagem, coordenação motora, autorregulação, interação e participação, afirmando o brincar como mediação pedagógica, inclusão e vínculo. A seguir, apresentam-se alguns materiais utilizados nas práticas, a título de ilustração. A ludicidade deixa de ocupar um lugar acessório ou meramente recreativo e passa a constituir uma linguagem pedagógica de acesso ao currículo. A seguir, na Figura 2 vemos alguns dos recursos lúdicos utilizados.

FIGURA 2 - Exemplos de Atividades lúdicas.



Fonte: Antão (2025).

As contribuições das participantes evidenciam que a formação continuada, quando situada nas demandas concretas da Educação Infantil, não se reduz à atualização técnica, mas constitui espaço de problematização das práticas, produção coletiva de saberes e reinvenção do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, formar educadoras e cuidadoras para a inclusão de crianças com autismo(s) implica fortalecer modos de observar, escutar, planejar e mediar experiências que reconheçam as singularidades infantis e ampliem as condições de participação.

As falas sobre o uso de jogos, pinturas, histórias, materiais sensoriais e rotinas visuais evidenciam que a ludicidade não aparece como atividade acessória ou recreativa, mas como linguagem pedagógica estruturante da inclusão na Educação Infantil. Ao recorrerem ao brincar



para favorecer comunicação, previsibilidade, vínculo e participação, as participantes demonstram que a mediação lúdica cria condições para que as crianças com autismo(s) acessem o cotidiano escolar de modo mais significativo. O brincar assume função política e pedagógica: ele produz pertencimento, reorganiza relações e desloca a criança do lugar de alguém a ser adaptado para o lugar de sujeito participante da experiência educativa.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, o brincar assume centralidade por constituir uma atividade simbólica mediadora do desenvolvimento. Vygotsky (1999) compreende o brincar como experiência na qual a criança atua “além de seu comportamento cotidiano”, produzindo sentidos, elaborando papéis e ampliando possibilidades cognitivas, sociais e afetivas. No caso das crianças com autismo(s), essa compreensão exige que o brincar seja intencionalmente mediado, de modo que a relação com objetos, materiais e situações lúdicas possa favorecer interações significativas com pares e adultos, aproximando-se da noção de Zona de Desenvolvimento Iminente.

Pesquisas recentes reforçam essa direção ao reconhecerem o brincar como intervenção pedagógica potente no contexto escolar. Barbosa, Santos e Duarte (2024) destacam que as atividades lúdicas favorecem linguagem, socialização e autorregulação, inclusive quando realizadas individualmente, pois a criança constrói diálogos simbólicos com brinquedos, objetos e interlocutores imaginários. Assim, o brincar deixa de ser compreendido como passatempo e passa a ser analisado como linguagem própria da infância, meio de acesso à cultura e estratégia de pertencimento.

Os dados também revelam que a efetivação da inclusão continua atravessada por desafios formativos, estruturais e institucionais. Estudos recentes apontam que, embora a inclusão seja reconhecida como direito, sua concretização é tensionada pela falta de formação específica, pela escassez de recursos pedagógicos e pela fragilidade do apoio institucional (Cruz, 2022; Reis, 2022). Nesse cenário, as práticas construídas pelas educadoras e cuidadoras mostram que a escuta sensível, as rotinas visuais, os jogos sensoriais, a comunicação alternativa e os materiais lúdicos operam como mediações concretas para favorecer a participação das crianças. Camargo (2023) também ressalta que o brincar, articulado a estratégias estruturadas, aproxima educadores e crianças e amplia possibilidades de aprendizagem e interação.

Diante disso, a formação continuada emerge como condição político-pedagógica para que a inclusão não permaneça apenas no plano normativo. Cruz (2022) e Pessutti (2023) indicam que



a falta de preparo docente constitui uma das principais barreiras à inclusão, e defendem que a formação se torna mais potente quando articulada à prática cotidiana e às experiências dos educadores. No contexto desta pesquisa, essa articulação permitiu reconhecer que educadoras e cuidadoras já produzem, nas salas de referência, práticas fundamentadas no acolhimento, na ludicidade e no respeito às particularidades das crianças com autismo(s), ainda que em meio a limites institucionais.

Assim, o processo formativo possibilitou compreender que as práticas inclusivas produzidas por educadoras e cuidadoras não se limitam à aplicação de técnicas, recursos ou adaptações previamente prescritas. Elas se constituem como respostas pedagógicas situadas, sensíveis e colaborativas, elaboradas no encontro com as crianças, suas formas singulares de comunicação, seus modos de brincar, seus tempos de participação e suas necessidades concretas no cotidiano da Educação Infantil.

Ao estruturar rotinas, adaptar materiais, mediar brincadeiras e observar atentamente as expressões das crianças, educadoras e cuidadoras produzem deslocamentos no modo como a inclusão é compreendida e vivida. Essas ações não apenas viabilizam o acesso às atividades escolares, mas criam condições de pertencimento, vínculo e participação. Nesse sentido, aproximam-se da perspectiva da “inclusão menor”, conforme Orrú (2016), por acontecerem nas brechas entre a política instituída e a vida cotidiana da escola, onde a inclusão deixa de ser apenas cumprimento legal e passa a constituir uma filosofia pedagógica e de vida, sustentada pelo acolhimento da diferença que se diferencia.

Essa leitura permite compreender que a inclusão menor não se opõe à inclusão maior, prevista nas legislações e políticas públicas, mas tensiona seus limites ao evidenciar que a presença física da criança na escola não garante, por si só, participação real. Podemos perceber que, ao contrário da pseudoinclusão, as mediações lúdicas, os suportes visuais, a escuta sensível e a reorganização do cotidiano indicam movimentos micropolíticos de reinvenção da escola, nos quais educadoras e cuidadoras constroem possibilidades de participação a partir das próprias crianças.

Nessa direção, a análise também dialoga com a noção de educação menor, compreendida como prática que se faz no interior da educação maior, mas que produz desvios, atalhos e linhas de fuga diante dos modelos escolares normativos. Como discutem Gallo e Monteiro (2020), a educação menor não busca apresentar um modelo pronto de escola, mas criar possibilidades

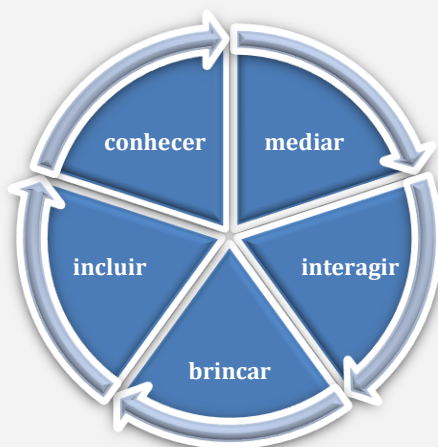


localizadas, provisórias e inventivas para pensar “escolas outras”. No contexto desta pesquisa, tais possibilidades emergem quando as profissionais não esperam condições ideais para incluir, mas produzem, no cotidiano, gestos pedagógicos que desestabilizam a lógica da homogeneização e afirmam outros modos de ensinar, cuidar, brincar e aprender.

As práticas analisadas revelam que a inclusão se realiza como acontecimento micropolítico: não está dada nos documentos, nem se esgota em protocolos, mas se produz nas relações, nas decisões cotidianas e nas invenções pedagógicas que tornam possível a participação das crianças com autismo(s). Ao reconhecer os saberes das educadoras e cuidadoras, o processo formativo evidenciou que a escola pode ser reinventada desde suas práticas mínimas, quando a diferença deixa de ser tomada como obstáculo e passa a operar como força mobilizadora de criação pedagógica, vínculo e pertencimento.

Finalmente, no processo formativo, organizamos os saberes construídos coletivamente e elaboramos o Produto Educacional, sistematizando práticas pedagógicas inclusivas da Educação Infantil em cinco eixos interdependentes: conhecer, mediar, interagir, brincar e incluir. Essa proposta busca dar visibilidade às práticas cotidianas inspiradas na inclusão menor, evidenciando um fazer pedagógico orientado pela escuta, pela presença e pela transformação.

FIGURA 3 - Proposta CMIBI.



Fonte: Antão (2025).



O CMIBI constitui-se como uma proposta pedagógica elaborada no âmbito da pesquisa para orientar práticas inclusivas na Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças com autismo(s). O modelo organiza-se como um movimento formativo circular e integrado, no qual as ações pedagógicas não ocorrem de maneira linear, mas em processos contínuos de observação, mediação e interação, com propostas de ações que valorizam as diferenças e promovem práticas educativas que favoreçam participação ativa, aprendizagem e pertencimento no ambiente escolar.

Os princípios que orientaram a construção das atividades foram a escuta sensível, a observação das necessidades e interesses das crianças, a mediação pedagógica intencional, a ludicidade como linguagem da infância, a valorização das diferenças e a criação de condições reais de participação. Desse modo, as atividades não foram concebidas como receitas metodológicas, mas como possibilidades formativas derivadas das experiências vividas no campo da pesquisa e ressignificadas à luz do referencial teórico assumido no estudo.

O CMIBI organiza-se em cinco eixos interdependentes. Conhecer orienta a compreensão das singularidades de cada criança; Mediar enfatiza o papel do educador como mediador cultural; e Interagir destaca a importância dos vínculos e das relações sociais no desenvolvimento infantil. Já os eixos Brincar e Incluir reafirmam a ludicidade como linguagem da infância e estratégia de participação das crianças com autismo(s), articulando imaginação, socialização, respeito às diferenças e criação de condições reais de pertencimento. Dessa forma, o CMIBI configura-se como proposta formativa e pedagógica que integra teoria e prática na construção de uma Educação Infantil mais sensível, democrática e inclusiva.

Sua elaboração ocorreu de modo colaborativo, em consonância com a perspectiva qualitativa e com a pesquisa-ação colaborativo-crítica assumida no estudo. O Caderno Pedagógico não foi produzido como material externo às participantes, mas como resultado de um processo formativo construído com elas, a partir do diálogo, da escuta das narrativas, da observação do cotidiano escolar e da análise das práticas já desenvolvidas na instituição pesquisada. As experiências vividas por educadoras e cuidadoras no contexto da Educação Infantil de Pombal-PB foram, portanto, tomadas como ponto de partida para a sistematização de saberes pedagógicos situados, articulando experiência profissional, reflexão crítica e fundamentação teórica.

O material valoriza práticas que emergem das relações concretas entre crianças, educadoras e cuidadoras, especialmente aquelas que favorecem participação, comunicação, vínculo e



pertencimento. Assim, atividades, recursos e orientações metodológicas foram organizados não como prescrições, mas como possibilidades de mediação pedagógica, capazes de inspirar o planejamento docente e ampliar o repertório de estratégias inclusivas na Educação Infantil.

No contexto da pesquisa-formação desenvolvida, o Caderno Pedagógico assumiu função formativa e reflexiva: ao mesmo tempo em que registra aprendizagens produzidas no percurso da pesquisa, também oferece subsídios para que outros/as profissionais possam problematizar suas práticas, reconhecer as singularidades das crianças com autismo(s) e construir respostas pedagógicas mais conscientes, criativas e responsivas. Sua potência reside justamente na articulação entre teoria e prática, transformando experiências cotidianas em conhecimentos organizados, compartilháveis e inspiradores para outros contextos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a inclusão escolar de crianças com autismo(s), na Educação Infantil, não se efetiva apenas por marcos legais ou diretrizes institucionais, embora estes sejam fundamentais para a garantia do direito à educação. Os achados mostraram que a inclusão também se produz no cotidiano escolar, nas relações entre educadoras, cuidadoras e crianças, por meio de escuta, negociação, mediação e invenção pedagógica. Nesse sentido, a perspectiva da inclusão menor permitiu deslocar o olhar das normativas para os acontecimentos micropolíticos que atravessam a escola.

As práticas relatadas, como rotinas visuais, materiais sensoriais e brincadeiras, evidenciam modos de fazer educação que ampliam a participação, o pertencimento e o reconhecimento das singularidades infantis. Articuladas à formação continuada, essas experiências favoreceram a reflexão coletiva e a resignificação das práticas de educadoras e cuidadoras, culminando na proposta CMIBI, sistematizada em um Caderno Pedagógico como produto educacional voltado a visibilizar e fortalecer práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Como cuidado próprio da pesquisa qualitativa, situada e colaborativo-crítica, os achados expressam experiências produzidas em um contexto específico, sem pretensão de generalização. Ainda assim, oferecem compreensões analíticas sobre modos de produzir inclusão nas condições



concretas do cotidiano escolar, evidenciando como educadoras e cuidadoras criam, nas brechas da escola, formas singulares de mediar, brincar, acolher e ampliar a participação das crianças.

Como desdobramento, indicam-se novas pesquisas em outras escolas, redes e realidades socioculturais, bem como estudos que acompanhem os efeitos da formação continuada ao longo do tempo e incorporem a escuta de famílias, equipes gestoras, profissionais do AEE e das próprias crianças, por meio de metodologias sensíveis às suas formas de expressão e pertencimento. Quanto ao produto educacional, recomenda-se que o Caderno Pedagógico CMIBI seja ampliado, aplicado e avaliado em outros contextos, como dispositivo formativo aberto à adaptação e à recreação coletiva, fortalecendo práticas inclusivas orientadas pela ludicidade, pela mediação e pela invenção cotidiana de outros modos de ensinar, cuidar e incluir.

Ao dialogar com a noção de inclusão menor, o estudo convida a deslocar o foco das ausências, frequentemente destacadas nos discursos sobre a inclusão, para as potências que se produzem nas brechas da escola. Trata-se de reconhecer que, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais e formativas, educadoras e cuidadoras inventam modos de ensinar, brincar, interagir e incluir que produzem experiências de pertencimento para as crianças. Nesse sentido, a inclusão menor não se apresenta como alternativa às políticas públicas ou às formações institucionais, mas como dimensão micropolítica que atravessa o cotidiano da escola e que revela a capacidade inventiva dos sujeitos que a habitam.

Dessa forma, buscamos contribuir para ampliar o debate sobre as formas pelas quais a inclusão se produz no cotidiano escolar. Ao dar visibilidade aos saberes e fazeres pedagógicos construídos pelas participantes da pesquisa, reafirma-se a escola como espaço de relações, de invenção e de produção de sentidos. Assim, compreende-se que a inclusão, longe de constituir um estado acabado, permanece como processo aberto, sempre em devir, que se reinventa nas práticas cotidianas e nas relações que as pessoas constroem na experiência viva da escola.

REFERÊNCIAS

ANTÃO, Maria de Fátima Alves da Silva. **Saberes e fazeres lúdicos de educadoras e cuidadoras na inclusão escolar de crianças com autismo(s): em pauta a “inclusão menor”**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Campina Grande, 2025.



BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Maria da Silva; SANTOS, Kauane Pereira dos; DUARTE, Sandra Mary. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo na escola. **Revista Encontros Científicos UniVS**, v. 6, n. 2, 2024. Disponível em: <https://rec.univs.edu.br/index.php/rec/article/view/381>. Acesso em: 11 dez. 2024..

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRUNO, Grant et al. Reclaiming Neurodiversity: Indigenous Perspectives on Autism, Relationality, and Inclusion. **Wicazo Sa Review**, v. 41, n. 1, p. 206-230, 2026. [10.1353/wic.2026.a992713](https://doi.org/10.1353/wic.2026.a992713)

CAMARGO, Maria Teresa de. **Inclusão educacional e social do aluno autista**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; ANGELO, Fernanda de Menezes. A educação inclusiva e seu suporte teórico documental. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. L.], v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051>. Acesso em: 2 jul. 2026.

CRUZ, Jamille Mendonça; MOREIRA, Ana Maria Nogueira. Política de educação inclusiva no Brasil: análise crítica dos marcos legais e dos desafios de implementação. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – para uma literatura menor. Lisboa: Minuit, 2012.

DINIZ, I. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 275).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino**



e Cultura, ano 15, n. 33, p. 185-200, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228>.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 12 dez. 2024.

NAIR, Vishnu Kk; FARAH, Warda; BOVEDA, Mildred. Is neurodiversity a global northern white paradigm?. **Autism**, v. 30, n. 2, p. 544-551, 2026.
<https://doi.org/10.1177/13623613241280835>

NICOLAU, Giovanna Caroliny Oliveira; Gesser, Marivete, & Moraes, Marcia Oliveira (2025). A história da colonização do autismo. **Quaderns de Psicologia**, 27(2), e2174.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.2174>

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 47-73, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Editora Vozes, 2021.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477–509, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>. Acesso em: 9 jul. 2025.

QVORTRUP, Jeans. **Sociology: Societal Structure, Development of Childhood and the Well-Being of Children**. In: ARIEH, A. B.; CASAS, Ferran; FRØNES, Ivar; KORBIN, Jill E. (org.). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. v. 2, Dordrecht: Springer, 2014, p. 663–707.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 161–176, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17776. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17776>. Acesso em: 27 jan. 2026.

REIS, Tereza Sabina Souza. **Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia-MA**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4995/2/TEREZA_SABINA.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

RIBETTO, Anelice Astrid; CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo. um esforço de pesquisa: pensar a educação de surdos na tensão entre o maior e o menor da educação. **Revista Diálogos**



e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.36311/2358-8845.2016.v3n2.07.p69. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6749>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, B. (org.). Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 63–102. periodicos.univali.br+11journals.openedition.org+11scholar.google.com+11

SOUZA, Yasmim Ladirce; LIMEIRA, Carolinne Septimo; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. Novos olhares sobre inclusão: um olhar para nós mesmos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91198. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91198>. Acesso em: 27 jan. 2026.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Estratégias dialógicas na formação de pedagogas para a educação especial na perspectiva inclusiva: um inédito viável. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91343. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91343>. Acesso em: 4 jan. 2026.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina; CASTRO, Paula Almeida de. Pibid-pedagogia UEPB: em foco um desenho formativo dialógico. **Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 268–290, 2025. DOI: 10.20873/PIBIDUEPB. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/21309>. Acesso em: 5 mar. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3525-4521> - E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br.

[**] Mestranda pelo PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5029-9509> - E-mail: fatima.maria@aluno.uepb.edu.br.

Submetido em: Março de 2026.

Aprovado em: Maio de 2026.

Publicado em: Outubro de 2026.