ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

Ensino colaborativo e coensino na educação infantil: contribuições e desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista

Collaborative teaching and co-teaching in early childhood education: contributions and challenges for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder

Enseñanza colaborativa y coenseñanza en la educación infantil: contribuciones y desafíos para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista

Priscilla Reynaud Mansur
Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
priscilla.mansur.uemg.t5@gmail.com

Angelina Zanandrez Dutra Travenzoli
Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
angelina.travenzoli.uemg.t5@gmail.com

Beatriz Magalhães Pereira
Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil.
beatriz.pereira@uemg.br

Recebido em 23 de março de 2026
Aprovado em 19 de agosto de 2026
Publicado em 26 de agosto de 2026

RESUMO
O artigo analisa as contribuições do ensino colaborativo e do coensino para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, baseada na análise de estudos publicados entre 2020 e 2025, identificados no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO Brasil. Foram considerados estudos que abordassem práticas de ensino colaborativo, coensino ou codocência relacionadas à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, sendo selecionados oito artigos para a síntese qualitativa. Os resultados evidenciam que a atuação conjunta entre docentes, orientada pelo Plano Educacional Individualizado (PEI), pelo planejamento compartilhado e pelo uso de recursos pedagógicos acessíveis, pode favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também foram identificados desafios relacionados à escassez de tempo institucional para o planejamento coletivo, às lacunas na formação docente e às limitações estruturais. Conclui-se que a efetividade dessas práticas depende da articulação entre colaboração docente, formação continuada e condições institucionais que sustentem a inclusão educacional de forma sistemática.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

Palavras-chave: Ensino colaborativo; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT
This article analyzes the contributions of collaborative teaching and co-teaching to the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. It is a narrative literature review based on studies published between 2020 and 2025, identified through the CAPES Journals Portal and SciELO Brazil. Studies addressing collaborative teaching, co-teaching, or co-teaching practices related to the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education were considered, with eight articles selected for qualitative synthesis. The findings indicate that joint work among teachers, guided by the Individualized Education Plan (IEP), shared planning, and the use of accessible pedagogical resources, may promote children's participation, learning, and development. Challenges were also identified, including limited institutional time for collaborative planning, gaps in teacher training, and structural limitations. It is concluded that the effectiveness of these practices depends on the articulation between teacher collaboration, continuing professional development, and institutional conditions that systematically support inclusive education.

Keywords: Collaborative teaching; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN
El artículo analiza las contribuciones de la enseñanza colaborativa y la coenseñanza para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Infantil. Se trata de una revisión narrativa de la literatura, basada en estudios publicados entre 2020 y 2025, identificados en el Portal de Periódicos CAPES y en SciELO Brasil. Se consideraron estudios que abordaran prácticas de enseñanza colaborativa, coenseñanza o codocencia relacionadas con la inclusión de niños con TEA en la Educación Infantil, siendo seleccionados ocho artículos para la síntesis cualitativa. Los resultados evidencian que el trabajo conjunto entre docentes, orientado por el Plan Educativo Individualizado (PEI), la planificación compartida y el uso de recursos pedagógicos accesibles, puede favorecer la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los niños. También se identificaron desafíos relacionados con la escasez de tiempo institucional para la planificación colaborativa, las deficiencias en la formación docente y las limitaciones estructurales. Se concluye que la efectividad de estas prácticas depende de la articulación entre la colaboración docente, la formación continua y las condiciones institucionales que sustenten la inclusión educativa de manera sistemática.

Palabras clave: Enseñanza colaborativa; Educación Infantil; Trastorno del Espectro Autista.

Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil constitui um tema de crescente relevância para a pesquisa e para a prática pedagógica, em razão da ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular e dos desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar. Estudos recentes evidenciam que a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

permanência, a participação e a aprendizagem dessas crianças dependem não apenas do acesso à escola, mas também da organização de estratégias pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula (Pinto; Godoy; Costa, 2022; Pereira; Nunes, 2024). Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa a garantia da matrícula, exigindo a reorganização dos tempos, dos espaços, das práticas pedagógicas e das formas de ensino, de modo a eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Tal compreensão desloca o foco da adaptação do estudante para a transformação dos contextos educacionais, demandando a atuação colaborativa dos profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas inclusivas e responsivas às necessidades das crianças.

A Educação Infantil ocupa posição estratégica nesse processo por constituir a primeira etapa da Educação Básica e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das interações sociais, da comunicação e dos vínculos afetivos. Para crianças com TEA, experiências pedagógicas planejadas desde os primeiros anos de escolarização podem favorecer significativamente o desenvolvimento da linguagem, da interação social e da aprendizagem. Em contrapartida, a ausência de planejamento intencional, de mediações pedagógicas qualificadas e de práticas colaborativas tende a limitar sua participação nas atividades escolares. Assim, a organização dos espaços, dos tempos, das interações e das experiências pedagógicas assume papel central na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a participação e o envolvimento das crianças nas atividades escolares.

Apesar dos avanços do ordenamento jurídico brasileiro na consolidação do direito à educação inclusiva, a literatura evidencia que persistem desafios para sua efetivação nas escolas. Entre os obstáculos mais frequentemente identificados destacam-se a insuficiência de tempo destinado ao planejamento colaborativo, fragilidades na formação inicial e continuada dos professores e dificuldades na organização institucional para o desenvolvimento de práticas inclusivas (Camargo; Givigi, 2023; Pinto; Godoy; Costa, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Além disso, observa-se que a articulação entre ensino colaborativo, coensino e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil permanece como um campo que demanda maior aprofundamento na produção científica. Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar investigações que articulem fundamentos teóricos e experiências desenvolvidas nas escolas, produzindo evidências

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

capazes de subsidiar práticas pedagógicas, processos de formação docente e políticas educacionais voltadas à efetivação da educação inclusiva.

No contexto normativo, a educação inclusiva no Brasil é sustentada por um conjunto de dispositivos legais que asseguram às pessoas com deficiência o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em condições de igualdade. Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, atualizando o marco normativo da educação especial no país (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Tem-se também a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esse conjunto normativo estabelece direitos e responsabilidades para a garantia da educação inclusiva, da acessibilidade e da participação dos estudantes nos sistemas de ensino. Contudo, embora esse arcabouço normativo represente importante avanço na garantia de direitos, sua existência, por si só, não assegura a efetivação da inclusão no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas concretas e de condições institucionais que sustentem práticas inclusivas.

Apesar desse arcabouço normativo, observa-se uma persistente desconexão entre os princípios estabelecidos nos documentos legais e sua efetivação no cotidiano escolar. A literatura evidencia que esses desafios se manifestam especialmente na formação inicial e continuada dos professores, no planejamento colaborativo, na organização do trabalho pedagógico e nas condições institucionais necessárias ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Esse cenário torna-se ainda mais relevante diante da ampliação das matrículas da Educação Especial em classes comuns. Dados do Censo Escolar da Educação Básica indicam que, em 2025, o Brasil registrou 2.458.159 matrículas da Educação Especial, das quais 2.298.005 (93,5%) ocorreram em classes comuns e 451.633 correspondiam à Educação Infantil (INEP, 2026). Esses indicadores reforçam a necessidade de qualificar as práticas pedagógicas desde os primeiros anos de escolarização, mediante condições institucionais, recursos pedagógicos e estratégias de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

ensino capazes de assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em contextos educacionais inclusivos.

Nesse contexto, o ensino colaborativo tem sido apontado como uma estratégia promissora para fortalecer a educação inclusiva e responder aos desafios presentes no cotidiano escolar. Na perspectiva de Vianna e Braun (2019) e Marin e Braun (2020), o ensino colaborativo ultrapassa ações pontuais de cooperação entre profissionais, fundamentando-se na atuação compartilhada entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, que assumem conjuntamente o planejamento, a mediação, a implementação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Essa organização fortalece a corresponsabilidade entre os profissionais, favorece a articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas pautadas na acessibilidade curricular, na diferenciação pedagógica e na participação efetiva das crianças com TEA nos contextos da Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico, embora diferentes perspectivas tenham contribuído para compreender os processos de aprendizagem na infância, este estudo fundamenta-se principalmente na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, da mediação pedagógica e da apropriação da cultura. Nessa perspectiva, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a promoção de experiências intencionalmente organizadas, nas quais a atuação do professor e as interações entre as crianças desempenham papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento. Sem desconsiderar as contribuições de Piaget (1983) acerca da ação ativa da criança na construção do conhecimento, este estudo privilegia o enfoque histórico-cultural por sua maior aproximação com os pressupostos da educação inclusiva e do ensino colaborativo. Essa perspectiva fundamenta a adoção de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

Nesse contexto, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Borges; Schmidt, 2021) ampliam as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento ao orientar o planejamento de múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão. Ao favorecer a eliminação de barreiras desde o

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

planejamento pedagógico, o DUA fortalece a acessibilidade curricular e dialoga diretamente com os princípios do ensino colaborativo, ressaltando a importância da atuação intencional dos educadores na organização de experiências que ampliem as oportunidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Considerando a complexidade do processo inclusivo e seu potencial transformador, o ensino colaborativo e o coensino têm sido apontados pela literatura como estratégias capazes de favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, ao promoverem o compartilhamento do planejamento, da implementação e da avaliação entre professores do ensino comum e da Educação Especial. Pesquisas recentes indicam que essa organização amplia as possibilidades de acompanhamento contínuo dos estudantes, fortalece a tomada de decisões pedagógicas em tempo real e favorece a participação e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial (Pinto; Godoy; Costa, 2022; Pereira; Nunes, 2024). Nesse contexto, compreender como o ensino colaborativo e o coensino têm sido abordados na produção científica recente torna-se relevante para subsidiar práticas pedagógicas inclusivas e orientar processos de formação docente. Este estudo tem como objetivo geral analisar a produção científica sobre o ensino colaborativo e o coensino na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, por meio de uma revisão narrativa da literatura publicada entre 2020 e 2025.

Como objetivos específicos, o estudo propõe: (i) mapear estratégias de coensino utilizadas para incluir crianças com TEA na Educação Infantil; (ii) identificar os desafios apontados pela literatura para a implementação de práticas colaborativas nesse contexto; e (iii) analisar como essas abordagens contribuem para a efetivação da inclusão escolar.

Diante desse contexto, a presente revisão busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições do ensino colaborativo e do coensino para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e quais desafios a literatura identifica para sua implementação? Essa questão orienta a análise crítica da literatura, permitindo compreender avanços e desafios na efetivação da inclusão nesse contexto educacional.

Ao sintetizar criticamente a produção científica recente, esta revisão narrativa busca ampliar a compreensão sobre o potencial do ensino colaborativo e do coensino para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, contribuindo para a sistematização de evidências em um campo ainda pouco explorado na literatura. Espera-

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

se que os resultados desta revisão subsidiem o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, os processos de formação docente e a formulação de políticas educacionais comprometidas com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Revisão de Literatura

A literatura analisada evidencia que o ensino colaborativo não se restringe à atuação conjunta de profissionais, mas envolve a construção compartilhada de decisões pedagógicas, desde o planejamento até a avaliação. Os estudos indicam que essa organização do trabalho pode favorecer respostas mais ajustadas às necessidades dos estudantes com TEA, especialmente quando há definição de objetivos, diversificação de estratégias e comunicação entre os profissionais (Pinto; Godoy; Costa, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Camargo; Givigi, 2023). Nesse sentido, a colaboração assume caráter pedagógico e não apenas organizacional, uma vez que interfere diretamente na forma como as necessidades dos estudantes são identificadas e transformadas em estratégias de ensino.

Pinto, Godoy e Costa (2022) destacam que a colaboração entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enriquece o acompanhamento individual e facilita a implementação de intervenções pedagógicas mais direcionadas, resultando em aprendizagens mais significativas e maior engajamento das crianças. Esses achados são corroborados por Costa, Schmidt e Camargo (2023), ao reforçarem que a atuação colaborativa favorece respostas pedagógicas mais ajustadas às necessidades das crianças com TEA. Dessa forma, o trabalho conjunto no planejamento, na intervenção e na avaliação amplia a compreensão das necessidades dos alunos e fortalece a elaboração de respostas pedagógicas mais adequadas.

As tecnologias educacionais surgem como aliadas no processo de inclusão. Pesquisa de Alves, Santos e Coelho Neto (2022) revela que recursos digitais podem favorecer a autonomia, a comunicação e o engajamento de estudantes com TEA. Mesmo diante de limitações de infraestrutura, estratégias acessíveis — como imagens e pictogramas, aplicativos intuitivos, pranchas de comunicação, cronogramas visuais e recursos multimodais — podem ser integradas ao planejamento pedagógico. Essas

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

evidências indicam que a efetividade das tecnologias educacionais está relacionada à sua utilização intencional e articulada às práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o uso desses recursos no ensino colaborativo pode ampliar as possibilidades de participação e comunicação, desde que sua escolha e utilização sejam planejadas de forma compartilhada pelos profissionais envolvidos.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) se destaca como uma ferramenta relevante no processo de inclusão. Pesquisas recentes mostram que um planejamento bem estruturado, com metas definidas, apoio claro e monitoramento contínuo, ajuda os professores e os profissionais da educação especial a atuarem de forma mais eficaz, diminuindo improvisações e garantindo a continuidade das intervenções (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Pereira; Nunes, 2024). Esses estudos reforçam que o PEI favorece a organização do trabalho pedagógico e contribui para a continuidade das estratégias inclusivas, fortalecendo a atuação articulada entre os profissionais envolvidos. Nesse sentido, o planejamento individualizado não se restringe à definição de metas para a criança, mas pode constituir um instrumento de articulação entre os profissionais, favorecendo a tomada de decisões compartilhadas e a continuidade das estratégias pedagógicas (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Pereira; Nunes, 2024).

No contexto do ensino colaborativo, a literatura enfatiza a importância do trabalho em equipe em todas as fases do processo pedagógico. Isso vai desde o planejamento até a avaliação, incluindo a antecipação de conteúdos, a diversificação de materiais e recursos, a flexibilização das rotinas e a comunicação constante entre os profissionais (Pinto; Godoy; Costa, 2022). Essas ações favorecem a construção de práticas pedagógicas mais articuladas e contribuem para responder de forma mais consistente às necessidades das crianças com TEA.

O coensino pode ser compreendido como uma modalidade de ensino colaborativo em que dois docentes atuam conjuntamente no mesmo contexto educativo, compartilhando responsabilidades pelo planejamento, pela implementação e pela avaliação do ensino (Vianna; Braun, 2019; Marin; Braun, 2020). Essa abordagem promove práticas inclusivas e permite intervenções mais responsivas às necessidades dos alunos, em consonância com perspectivas internacionais que compreendem a inclusão como um processo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares (Ainscow, 2005). No contexto da Educação Infantil, o coensino favorece um acompanhamento mais próximo das necessidades específicas das crianças e pode

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

contribuir para a construção de ambientes mais acolhedores e previsíveis (Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Pereira; Nunes, 2024). Os estudos analisados indicam que o compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais fortalece a inclusão ao favorecer intervenções pedagógicas mais planejadas, flexíveis e responsivas às demandas das crianças.

Ainda se enfrentam desafios estruturais na implementação do ensino colaborativo e do coensino, como a resistência ao trabalho em dupla, a falta de tempo para o planejamento conjunto e as lacunas na formação docente (Camargo; Givigi, 2023). Nesse contexto, Silva et al. (2024) ressaltam a importância de diretrizes definidas e de condições institucionais que apoiem o trabalho colaborativo. Ao mesmo tempo, documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2016), reforçam os direitos de aprendizagem, as interações e as brincadeiras como pilares fundamentais, oferecendo referenciais para a organização dos tempos, dos espaços e das experiências pedagógicas na Educação Infantil. No conjunto, as evidências demonstram que a efetividade do ensino colaborativo depende não apenas do compromisso dos profissionais, mas também de condições institucionais que favoreçam sua implementação.

De modo geral, a literatura aponta que o ensino colaborativo e o coensino são estratégias que podem favorecer a inclusão, desde que apoiados por uma cultura escolar que valorize a diversidade, ofereça suporte técnico e estimule o trabalho em equipe. Parcerias sólidas entre os profissionais fortalecem a participação, a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Embora os termos “ensino colaborativo” e “coensino” sejam frequentemente usados como sinônimos, eles apresentam diferenças conceituais importantes. O ensino colaborativo envolve várias formas de parceria entre os profissionais da educação, podendo acontecer em momentos de planejamento, avaliação ou intervenção pedagógica. Por outro lado, o coensino se refere especificamente à atuação conjunta no mesmo contexto de ensino, em que os docentes estão presentes simultaneamente e compartilham a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa distinção contribui para uma compreensão mais precisa dessas práticas e destaca a importância da intencionalidade pedagógica no trabalho colaborativo.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

O ensino colaborativo deve ser visto como uma prática que vai além da simples divisão de tarefas entre os profissionais. Trata-se de um processo que envolve corresponsabilidade, decisões conjuntas e a construção compartilhada do conhecimento pedagógico. Essa visão amplia o papel do professor na educação inclusiva, mudando sua atuação de uma prática isolada para uma atuação interdependente, em que o diálogo e a cooperação se tornam elementos fundamentais do processo educativo. Nessa perspectiva, o ensino colaborativo fortalece a construção de práticas inclusivas ao promover a reflexão compartilhada, a corresponsabilização entre os profissionais e a tomada de decisões pedagógicas mais alinhadas às necessidades das crianças.

Metodologia

Este estudo é uma revisão narrativa da literatura (Rother, 2007) que teve como objetivo mapear e interpretar as evidências recentes sobre ensino colaborativo e coensino na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil no Brasil. Esse tipo de revisão foi adotado por possibilitar uma síntese interpretativa da produção científica, permitindo identificar convergências, lacunas e tendências no campo investigativo, sem a necessidade de recorrer a procedimentos quantitativos ou a sínteses estatísticas típicas das revisões sistemáticas.

Por se tratar de uma revisão narrativa da literatura, realizada exclusivamente com documentos de acesso público, sem participação direta de seres humanos ou coleta de dados primários, a pesquisa não se enquadra nas situações que requerem registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP, conforme o art. 1º, parágrafo único, incisos III e VI, da Resolução CNS nº 510/2016. No entanto, foram observados os princípios éticos relacionados à fidedignidade das informações e ao respeito à autoria das obras consultadas.

A análise dos dados teve como foco identificar padrões recorrentes e conexões entre os estudos, com atenção especial às convergências, divergências e recorrências identificadas na literatura. Para isso, utilizou-se a análise temática como método, o que permitiu organizar e interpretar os dados em categorias que refletem tendências, desafios e contribuições das práticas colaborativas no contexto investigado.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

3.1 Fontes de informação e estratégia de busca

As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO Brasil, com foco em publicações em português entre 2020 e 2025. A última atualização das buscas foi em 8 de agosto de 2025. Foram utilizadas combinações booleanas com os seguintes termos: (“ensino colaborativo” OR coensino OR codocência OR “docência compartilhada”) AND (TEA OR autismo) AND (“educação infantil”), bem como termos complementares, como “AEE”, “PEI” e “inclusão escolar”. Os critérios de refinamento aplicados foram: recorte temporal (2020–2025), idioma (português) e tipo de documento (artigos científicos com texto completo disponível).

3.2 Critérios de Inclusão

Foram selecionados artigos que: (i) abordassem práticas de ensino colaborativo (ensino colaborativo, coensino ou codocência) voltadas à inclusão escolar; (ii) apresentassem experiências, análises ou práticas pedagógicas com crianças com TEA na Educação Infantil; (iii) descrevessem estratégias pedagógicas e/ou o uso de PEI, AEE e recursos de acessibilidade e tecnológicos; (iv) estivessem disponíveis na íntegra, publicados em periódicos com revisão por pares, em língua portuguesa, no período de 2020 a 2025.

3.3 Critérios de Exclusão

Foram excluídos estudos que: (i) não tratassem da Educação Infantil ou focassem em outra etapa de ensino; (ii) não discutissem práticas colaborativas entre professores (ensino colaborativo, coensino ou codocência); (iii) não correspondessem a artigos científicos publicados em periódicos com revisão por pares (por exemplo: resumos expandidos, anais de eventos, capítulos de livros, teses e dissertações); (iv) não estivessem disponíveis na íntegra; (v) não fossem escritos na língua portuguesa; (vi) estivessem fora do período estabelecido (2020–2025).

3.4 Processo de Seleção

A busca inicial resultou em 16 artigos (Portal de Periódicos CAPES: 14; SciELO Brasil: 2). Após a leitura de títulos e resumos, cinco estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, resultando em 11 artigos para leitura na íntegra. Na etapa de leitura na íntegra, três artigos adicionais foram excluídos por não abordarem a

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

Educação Infantil ou por não detalharem práticas colaborativas, resultando em oito artigos incluídos na síntese qualitativa.

3.5 Análise dos Dados

A análise qualitativa foi realizada em três etapas: (i) leitura analítica: identificação de trechos relevantes relacionados às estratégias, aos resultados e aos desafios descritos nos estudos; (ii) codificação: organização manual dos achados em planilha eletrônica, registrando citações, autoria, ano de publicação e contexto investigado; (iii) categorização temática: organização dos achados nas categorias formação continuada e troca de saberes, planejamento integrado e uso do PEI, acessibilidade curricular e AEE, recursos tecnológicos e jogos digitais. A partir desse procedimento, foram identificadas convergências, diferenças e recorrências entre os estudos, permitindo interpretar os achados de acordo com as categorias temáticas estabelecidas.

3.6 Limitações metodológicas

O estudo apresenta algumas limitações, como a restrição a publicações em português, o recorte temporal do período de 2020 a 2025 e a utilização de duas bases de dados principais: o Portal de Periódicos CAPES e a SciELO Brasil. Essas escolhas podem ter restringido a abrangência na recuperação de estudos. No entanto, elas são justificadas pela opção metodológica de privilegiar o contexto brasileiro e as evidências mais recentes.

Resultados

A análise dos oito artigos selecionados evidencia uma convergência quanto ao potencial do ensino colaborativo e do coensino para favorecer a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. A síntese dos estudos evidencia que essas abordagens se tornam mais efetivas quando associadas ao planejamento conjunto entre os profissionais, ao uso do Plano Educacional Individualizado (PEI), às estratégias de acessibilidade curricular voltadas às necessidades das crianças e à utilização de recursos tecnológicos que favoreçam o engajamento e a participação. Em conjunto, essas estratégias contribuem para a construção de ambientes pedagógicos mais responsivos e inclusivos.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

Apesar dos avanços, ainda persistem desafios estruturais que dificultam a implementação e a continuidade dessas práticas. Entre esses desafios destacam-se a falta de tempo para o planejamento colaborativo e as lacunas na formação docente, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo e ao atendimento de crianças com TEA. Nesse contexto, a consolidação dessas abordagens depende tanto da qualificação contínua dos profissionais quanto do investimento institucional em condições adequadas de trabalho e suporte pedagógico. Esses achados evidenciam que a inclusão não se concretiza apenas por meio da atuação individual dos professores, mas requer mudanças estruturais que favoreçam a colaboração, o planejamento compartilhado e a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

4.1 Formação Continuada e Troca de Saberes

Em conjunto, os estudos analisados sugerem que a colaboração entre os professores regentes e os profissionais da educação especial fortalece as práticas pedagógicas inclusivas. Além de ampliar o repertório pedagógico dos docentes, essa interação favorece a construção de estratégias mais eficazes e uma compreensão mais abrangente das necessidades das crianças com TEA (Pinto; Godoy; Costa, 2022). Nesse sentido, o ensino colaborativo configura-se também como um processo de formação continuada, diretamente relacionado à prática pedagógica e à reflexão sobre o trabalho docente.

Como destacam Pinto, Godoy e Costa (2022, p. 253), “o trabalho conjunto permitiu um olhar mais abrangente sobre o aluno, articulando conhecimentos técnicos e pedagógicos para a construção de estratégias inclusivas”, evidenciando o potencial do ensino colaborativo para qualificar a atuação docente e fortalecer os processos de inclusão escolar.

Dessa forma, os achados sugerem que a articulação entre formação continuada e troca sistemática de saberes fortalece o desenvolvimento profissional dos docentes e amplia as possibilidades de construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Mais do que compartilhar conhecimentos, a colaboração entre os profissionais possibilita a construção conjunta de estratégias e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, aproximando a formação docente das demandas concretas do cotidiano escolar. Isso evidencia que a consolidação do ensino colaborativo depende não apenas da iniciativa individual dos professores, mas também da criação de condições institucionais que

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

favoreçam a aprendizagem coletiva, o trabalho integrado e a continuidade das ações colaborativas no contexto escolar.

4.2 Planejamento Integrado e Uso do PEI

Estudos de Costa, Schmidt e Camargo (2023) e Pereira e Nunes (2024) mostram que o planejamento colaborativo, fundamentado no PEI, favorece o alinhamento entre objetivos, estratégias pedagógicas e processos de avaliação às necessidades das crianças com TEA. Essa articulação contribui para uma organização mais intencional das práticas pedagógicas e para a definição de metas claras, mensuráveis e coerentes com o desenvolvimento individual de cada criança.

Além de sua função organizadora, o PEI constitui um instrumento de diálogo permanente entre professores, equipe gestora e famílias, fortalecendo o planejamento compartilhado, o acompanhamento sistemático e a realização de ajustes pedagógicos fundamentados nas necessidades identificadas ao longo do processo educativo.

Como destacam Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 5), “o PEI não apenas organiza o trabalho do professor, mas também justifica as mudanças nos conteúdos, funcionando como ferramenta para acompanhar o progresso contínuo do aluno”, evidenciando seu papel na organização do planejamento pedagógico e no acompanhamento das aprendizagens.

Os achados indicam que, quando elaborado e utilizado de forma colaborativa, o PEI ultrapassa sua função de registro documental e se consolida como um instrumento de planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, sua utilização compartilhada permite que os objetivos e as estratégias sejam discutidos e revisados pelos profissionais a partir do acompanhamento da criança, tornando o planejamento mais dinâmico e articulado às necessidades identificadas no cotidiano escolar. Dessa forma, favorece a personalização do ensino, amplia a atuação integrada dos profissionais e contribui para a continuidade das ações inclusivas na Educação Infantil.

4.3 Acessibilidade Curricular e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é considerado um serviço relevante para oferecer suporte técnico e pedagógico às práticas inclusivas. Sua atuação possibilita a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos e de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

acessibilidade, favorecendo o atendimento às necessidades educacionais das crianças com TEA sem comprometer o desenvolvimento das atividades da turma (Pinto; Godoy; Costa, 2022). Nesse contexto, o AEE exerce uma função articuladora, em colaboração com o ensino comum, na identificação e na superação de barreiras à participação e à aprendizagem.

Entretanto, os achados sugerem que a articulação entre o AEE e a sala comum pode ocorrer de forma desigual. Entre os desafios identificados, destacam-se a comunicação limitada entre os profissionais e a ausência de clareza na definição de responsabilidades, aspectos que podem comprometer a continuidade das intervenções e revelar fragilidades na organização do trabalho colaborativo no contexto escolar.

Como apontam Pinto, Godoy e Costa (2022, p. 4), “o AEE atua como intermediário entre o currículo comum e as necessidades de cada aluno, fortalecendo o ensino inclusivo”.

Os achados indicam que a efetividade do AEE depende não apenas da oferta desse serviço, mas também de sua integração ao planejamento pedagógico e às ações desenvolvidas na sala comum. Essa articulação permite que os conhecimentos e recursos mobilizados no AEE sejam relacionados às situações vivenciadas pela criança no cotidiano escolar, evitando que o atendimento ocorra de forma isolada do processo educativo. Dessa forma, o trabalho articulado entre os profissionais amplia as possibilidades de acompanhamento das crianças com TEA e potencializa a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

4.4 Recursos Tecnológicos e Jogos Digitais

Estudo realizado por Alves, Santos e Coelho Neto (2022) mostra que ferramentas e jogos digitais podem favorecer o engajamento, a organização do pensamento e a interação de crianças com TEA. Quando utilizados de forma intencional e articulados ao planejamento pedagógico, esses recursos contribuem para promover a autonomia e para a construção de ambientes pedagógicos previsíveis e estimulantes, favorecendo o desenvolvimento infantil, especialmente nos processos de comunicação e participação.

As evidências convergem ao indicar que a mediação docente é indispensável, uma vez que o uso isolado das tecnologias não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o planejamento pedagógico, a definição de objetivos claros e a adequação dos recursos às necessidades individuais e às características de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

participação e aprendizagem das crianças constituem elementos fundamentais para potencializar seus benefícios, reforçando o papel do professor como mediador do processo educativo. Nesse contexto, a escolha e a utilização dos recursos tecnológicos de forma compartilhada entre os profissionais podem favorecer maior coerência entre os objetivos pedagógicos, as necessidades das crianças e as estratégias de mediação utilizadas.

Como destacam Alves, Santos e Coelho Neto (2022, p. 78), “os jogos digitais criam oportunidades para aprendizagem ativa, com interações significativas entre professores e crianças”, evidenciando seu potencial para promover experiências pedagógicas mais interativas e inclusivas.

De forma geral, os estudos analisados indicam que a efetividade do ensino colaborativo e do coensino está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica, ao planejamento compartilhado e à articulação entre os profissionais envolvidos. Quando essas práticas são implementadas de forma planejada e contínua, favorecem resultados mais consistentes no desenvolvimento, na participação e na aprendizagem das crianças com TEA. Em contrapartida, sua adoção de forma isolada ou desarticulada tende a limitar seus efeitos, reforçando a necessidade de institucionalizar práticas colaborativas como parte da organização pedagógica da escola.

Discussão

Os achados desta revisão reforçam que o ensino colaborativo e o coensino constituem estratégias relevantes para a consolidação de práticas inclusivas na Educação Infantil. Quando estruturados de forma planejada e articulados ao PEI, podem favorecer processos de inclusão mais consistentes de crianças com TEA. Mais do que reunir profissionais em torno de uma mesma prática, os resultados sugerem que a colaboração modifica a forma de planejar, mediar e acompanhar o processo educativo, ampliando as possibilidades de respostas pedagógicas às necessidades das crianças.

Essas práticas ampliam oportunidades para a interação, favorecem a mediação pedagógica e permitem que o ensino seja mais personalizado, favorecendo condições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essa perspectiva dialoga com Marin e Braun (2020), ao considerar que a diferenciação pedagógica pode favorecer respostas às necessidades dos estudantes sem produzir processos de

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

exclusão ou afastamento das experiências comuns no contexto escolar. Esses resultados se conectam com os princípios da abordagem histórico-cultural, especialmente no que diz respeito ao papel da mediação no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação, especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa perspectiva, o coensino pode ser compreendido como uma possibilidade de ampliar as situações de mediação pedagógica no ambiente educativo, pois favorece a atuação conjunta dos professores na organização das atividades, no acompanhamento das respostas das crianças e na oferta de diferentes formas de apoio. Quando dois professores atuam juntos, as possibilidades de intervenção, apoio e flexibilização das atividades se ampliam, favorecendo a mediação pedagógica e a participação da criança em atividades realizadas com o apoio de adultos e pares mais experientes.

A colaboração entre a escola e a família é fundamental no processo de inclusão. Segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023), o PEI se torna mais eficaz quando desenvolvido em conjunto, com participação ativa da família. Essa articulação pode fortalecer vínculos e favorecer a continuidade das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a participação da família no planejamento individualizado amplia as possibilidades de compartilhamento de informações sobre a criança e pode contribuir para maior continuidade entre as estratégias desenvolvidas na escola e aquelas reconhecidas em seu contexto familiar. No entanto, essa participação ainda é irregular em muitas instituições, o que destaca a necessidade de estratégias que incentivem um maior envolvimento das famílias.

Nesse contexto, destacam-se como principais desafios: (i) a insuficiência de tempo institucional para planejamento conjunto; (ii) a resistência de parte dos professores ao trabalho colaborativo; (iii) a escassez de recursos tecnológicos e materiais; (iv) a insuficiência da formação inicial para o trabalho com o TEA. Em conjunto, esses aspectos indicam que a implementação do ensino colaborativo envolve não apenas competências pedagógicas, mas também condições objetivas de trabalho e organização institucional.

Esses desafios evidenciam um possível distanciamento entre os princípios estabelecidos no ordenamento normativo brasileiro para a educação inclusiva (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) e as condições concretas de sua implementação nas escolas (Kassar, 2011). Mais do que limitações individuais dos professores, esses

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

obstáculos indicam que a efetivação das práticas inclusivas depende de condições institucionais que sustentem o trabalho colaborativo. Tal situação evidencia que, para a inclusão se tornar uma realidade, é fundamental que haja uma articulação entre as políticas públicas, a formação docente e as condições institucionais adequadas.

A implementação do ensino colaborativo e do coensino requer mudanças significativas na cultura organizacional das escolas e nas condições de trabalho dos professores. Em ambientes em que práticas individualistas predominam, essas abordagens costumam ser pontuais e pouco eficazes. Por outro lado, quando há incentivo à colaboração, apoio da gestão e tempo reservado para o planejamento conjunto, as práticas inclusivas se tornam mais consistentes e sustentáveis. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Ainscow (2005), para quem a inclusão implica transformações nas culturas, políticas e práticas escolares. Portanto, a consolidação dessas estratégias não depende apenas da ação dos professores, mas também de políticas institucionais que assegurem formação continuada, suporte pedagógico e condições adequadas de organização do trabalho escolar.

Essas evidências reforçam que a consolidação do ensino colaborativo e do coensino depende de um compromisso institucional contínuo com a construção de uma cultura escolar inclusiva. Os resultados sugerem, portanto, que essas estratégias não devem ser compreendidas como ações isoladas ou dependentes exclusivamente da iniciativa individual dos professores, mas como parte da organização pedagógica da escola. Em conjunto, os resultados respondem ao objetivo desta revisão ao evidenciar que o ensino colaborativo e o coensino favorecem a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil quando sustentados por planejamento compartilhado, formação continuada e condições institucionais adequadas. Esses elementos demonstram que a efetividade dessas estratégias depende da articulação entre práticas pedagógicas, políticas institucionais e processos contínuos de formação docente.

Conclusão

Os achados desta revisão destacam a importância do ensino colaborativo e do coensino para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Essas abordagens podem favorecer condições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional e ampliar a participação nas atividades escolares por meio do planejamento conjunto, da

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

corresponsabilidade docente e do uso intencional de estratégias pedagógicas acessíveis e recursos tecnológicos. Esses resultados evidenciam o potencial dessas práticas para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e responsivos às necessidades das crianças.

Entretanto, persistem desafios relacionados à falta de tempo para planejamento conjunto, à resistência de alguns docentes, às lacunas na formação e às limitações estruturais. Para superar esses obstáculos, é fundamental que haja uma ação articulada entre as escolas, os gestores e as políticas públicas, assegurando condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo no cotidiano escolar.

A consolidação do coensino demanda, entre outras condições, investimentos em formação continuada, reorganização da carga horária docente e garantia de tempo para o planejamento colaborativo. Essas condições podem favorecer uma cultura escolar baseada na cooperação, na valorização da diversidade e no compromisso com a inclusão.

Além disso, faz-se necessária a ampliação de estudos empíricos na Educação Infantil que investiguem a implementação do ensino colaborativo e do coensino em diferentes contextos educacionais. Essas investigações poderão ampliar o conhecimento produzido sobre o tema e subsidiar o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige compromisso coletivo, investimento institucional e reflexão permanente sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, o ensino colaborativo e o coensino configuram-se como estratégias capazes de consolidar uma cultura escolar inclusiva, favorecendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças no cotidiano escolar.

Referências

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, v. 6, p. 109–124, 2005. DOI: https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4.

ALVES, Adriana Gomes; SANTOS, Adriana Prado Santana; COELHO NETO, João. Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

Revista Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 2, p. 64–82, 2022. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2022.20.3.7195.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 27–39, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 ago. 2025.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Intervenção colaborativa nas aulas de matemática: o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo. Educación Matemática, v. 35, n. 2, p. 247–267, 2023. DOI: https://doi.org/10.24844/EM3502.10.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano educacional individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280098, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2025. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 10 ago. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61–79, 2011.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? Revista Exitus, Santarém, v. 10, p. 1–27, e020010, 2020. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um plano educacional individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. Revista Educação em Questão, v. 62, n. 71, e-33958, 2024. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINTO, Rosana Zela; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; COSTA, Ailton Barcelos da. Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes. Educação: Teoria e Prática, v. 32, n. 65, e27, 2022. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15876.

ISSN: 1984-686X | http://dx.doi.org/10.5902/1984686X95861

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001.

SILVA, Carlos Eduardo da. et al. O direito à educação ao aluno com deficiência nas unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 10, 2024. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-116.

VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo e práticas de/para inclusão escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Campinas: Galoá, 2019. Disponível em: https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/ensino-colaborativo-e-praticas-depara-inclusao-escolar?lang=pt-br. Acesso em: 25 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).