

NAÍDE CAETANO DE SOUZA

CTP
EDITORA



INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO ACREANO:

ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM TEA EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RIO BRANCO.

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ MOCINHA
NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-ACRE**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

NAÍDE CAETANO DE SOUZA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO
REALIZADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ MOCINHA
NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-ACRE**

EDIÇÃO 1 CTP

EDITORA SÃO

BENTO-PB

2026

2026 - Edição

Brasileira by CTP

Autores - Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência Educacional - CTP

Editora CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com

Telefone: (83) 99840-0598

São Bento - PB - Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa

Castelhana Diagramação: Marcos Vitor

Costa Castelhana Revisão de texto:

Autores

Produtor Editorial: José Fábio da

Silva DOI: 10.18378/gvaa-978-65-

83034-35-9

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

S729a Souza, Naíde Caetano de.
Atendimento educacional especializado para crianças com transtorno do espectro autista [livro eletrônico] : um estudo de caso realizado na Escola de Educação Infantil Vovó Mocinha no município de Rio Branco-Acre / Naíde Caetano de Souza. – 1. ed. – São Paulo, SP: CTP Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-83034-35-9

1. Transtorno do espectro autista – Educação infantil. 2. Atendimento educacional especializado – Brasil. 3. Inclusão escolar – Estudo de caso. 4. Educação especial – Políticas públicas. I. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado saúde, disposição, sabedoria, discernimento e sobretudo condições para superar os desafios que se apresentaram durante toda a trajetória deste mestrado.

Agradeço aos meus pais que se fizeram presentes em minha vida dando suporte com meu filho bebê na fase da escrita da dissertação

Aos meus filhos, Isaac, Esther e Giovanna que são o motivo pelo qual tenho tido forças para conquistar meu objetivos.

Aos meus irmãos que sempre me incentivam a crescer profissionalmente, em especial minha irmã Nasilda que não mede esforços para me ajudar em diversas áreas da minha vida.

Aos amigos mais próximos que sempre me deram palavras de apoio e incentivo frente ao momento delicado que passei durante a escrita da dissertação.

As colegas que foram muito importantes durante os estudos em grupo que foram realizados.

Ao meu orientador Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio pela paciência e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica

A World University Ecumenical por me proporcionar realizar o sonho de ser mestre.

Aos professores que participaram da pesquisa e da equipe gestora que foram muito solícitas durante a pesquisa e me permitiram vivenciar a atual realidade deles na sala de aula e relembrar meu tempo de docência, tendo em vista que atualmente não estou lecionando.

Por fim, meus agradecimentos a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse real.

“A escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças humanas como fator de enriquecimento das aprendizagens.”

“A inclusão é um movimento de todos e para todos.”

Maria Teresa Eglér Mantoan, Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?

PREFÁCIO

O atendimento das crianças com deficiência tem levantado questionamentos dos professores da sala comum quanto ao suporte efetivado pelo atendimento educacional especializado e pela equipe do Ensino Especial. Mediante a isso, temos como objetivo dessa pesquisa de dissertação: Conhecer as estratégias de Ensino utilizadas por professores do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil através de estudo de caso realizado na escola Vovó Mocinha que fica localizada em Rio Branco – Acre, tomando como base as legislações brasileiras acerca da Educação Especial e Inclusão Escolar. Desta forma, temos como objetivos específicos: a) Entender o que é a inclusão escolar de pessoas com deficiência; b) Conhecer o trabalho do Atendimento Educacional Especializado no processo de Ensino Aprendizagem da criança com TEA; c) Compreender a parceria entre professor do AEE e professor do ensino regular e demais equipes de apoio do Ensino Especial. A pesquisa parte do pressuposto de que a efetivação da inclusão depende não apenas da presença física da criança no ambiente escolar, mas da construção de práticas pedagógicas colaborativas, flexíveis e sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil. Fundamentada em autores como Mantoan (2003), Vygotsky (1998) e Freire (1996), a investigação discute o papel do professor como mediador das aprendizagens e a importância da interação social no processo de ensino do aluno com autismo. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, utilizando observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores da educação infantil e do AEE. Os resultados apontam que a inclusão do aluno com TEA torna-se mais significativa quando há diálogo efetivo entre os profissionais envolvidos, planejamento conjunto e formação continuada voltada à compreensão das particularidades do autismo. Conclui-se que a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar as singularidades de cada criança.

PREFACE

The education of children with disabilities has raised questions among regular classroom teachers regarding the support provided by Specialized Educational Services and the Special Education team. In this context, the objective of this dissertation research is to identify the teaching strategies used by teachers in Specialized Educational Services (SES) in the learning process of children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education, through a case study conducted at Vovó Mocinha School, located in Rio Branco, Acre, based on Brazilian legislation concerning Special Education and School Inclusion. The specific objectives are: (a) to understand what school inclusion for people with disabilities entails; (b) to examine the work carried out by Specialized Educational Services in the teaching and learning process of children with ASD; and (c) to understand the partnership between SES teachers, regular classroom teachers, and other Special Education support teams. This research assumes that effective inclusion depends not only on the child's physical presence in the school environment but also on the development of collaborative, flexible, and sensitive pedagogical practices that address the specific characteristics of child development. Drawing on authors such as Mantoan (2003), Vygotsky (1998), and Freire (1996), the study discusses the teacher's role as a mediator of learning and the importance of social interaction in the educational process of students with autism. The methodological approach was qualitative, employing participant observation and semi-structured interviews with early childhood education teachers and SES professionals. The results indicate that the inclusion of students with ASD becomes more meaningful when there is effective dialogue among the professionals involved, joint planning, and continuous professional development aimed at understanding the particularities of autism. The study concludes that the partnership between SES teachers and regular classroom teachers is essential for promoting truly inclusive education capable of recognizing and valuing the uniqueness of each child.

PREFACIO

La atención a niños con discapacidad ha suscitado cuestionamientos entre el profesorado de aula regular sobre el apoyo que brindan los servicios educativos especializados y el equipo de Educación Especial. Por lo tanto, el objetivo de esta tesis doctoral es comprender las estrategias didácticas empleadas por el profesorado de Servicios Educativos Especializados en el aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista en Educación Infantil a través de un estudio de caso realizado en la escuela Vovó Mocinha, ubicada en Rio Branco – Acre, con base en la legislación brasileña sobre Educación Especial e Inclusión Escolar. Así, nuestros objetivos específicos son: a) Comprender qué es la inclusión escolar de personas con discapacidad; b) Comprender la labor de los Servicios Educativos Especializados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con TEA; c) Comprender la colaboración entre el profesorado de Servicios Educativos Especializados y el profesorado de educación regular y otros equipos de apoyo de Educación Especial. Esta investigación se basa en la premisa de que la efectividad de la inclusión depende no solo de la presencia física del niño en el entorno escolar, sino también de la construcción de prácticas pedagógicas colaborativas, flexibles y sensibles que aborden las especificidades del desarrollo infantil. Basada en autores como Mantoan (2003), Vygotsky (1998) y Freire (1996), la investigación analiza el rol del docente como mediador del aprendizaje y la importancia de la interacción social en el proceso de enseñanza de estudiantes con autismo. La metodología adoptada fue un enfoque cualitativo, mediante la observación participante y entrevistas semiestructuradas con docentes de educación infantil y educación especial. Los resultados indican que la inclusión del alumnado con TEA cobra mayor relevancia cuando existe un diálogo efectivo entre los profesionales involucrados, una planificación conjunta y una formación continua centrada en la comprensión de las particularidades del autismo. Se concluye que la colaboración entre el docente de educación especial y el docente de aula regular es esencial para promover una educación verdaderamente inclusiva, capaz de reconocer y valorar las características únicas de cada niño.

SOBRE A AUTORA

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestranda em Ciências da Educação pela instituição (FACEM). Pós graduada em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar(UNB) e Docência do Ensino Superior(FAVENI). Atuou como Coordenadora Pedagógica e Interlocutora do "Programa SENAI de Ações Inclusivas" do Instituto SENAI de Tecnologia Madeira e Móveis de janeiro de 2019 a dezembro de 2020. Professora do Ensino Fundamental I de 2014 a 2018; Professora Mediadora de alunos com Autismo de 2017 a 2018 e Assistente Administrativa de 2013 a 2017 no Instituto SENAI. Possui vasta experiência na área administrativa e educacional, domina as tecnologias e é uma ótima digitadora. Apresenta domínio nas plataformas da Google(classroom, meet e kinemaster), entre outros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	18
1.1 História da Educação Especial no Mundo.....	18
1.2 História da Educação Especial no Brasil	20
1.3 História da Educação Especial no estado do Acre.....	22
1.4 História da Educação Especial no município de Rio Branco.....	24
1.5 Ensino de libras nas escolas municipais	28
1.6 Educação Especial e Educação Inclusiva.....	29
2 CAPÍTULO 2 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	33
2.1 O que é o TEA?	333
2.2 Etiologia do Autismo	38
2.3 Comorbidades	433
2.4 Autismo na Educação Infantil	444
3 CAPÍTULO 3 - INVESTIGAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PARCERIA COM O PROFESSOR REGENTE PARA POSSIBILITAR ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	49
3.1 Resultados.....	49
3.2 Discussão	522
3.3 A prática pedagógica dos professores do AEE e da sala comum.....	566
4. CAPÍTULO 4 - PERCURSOS DA PESQUISA NA ESCOLA VOVÓ MOCINHA	622
4.1 Rio Branco, capital do Estado que lutou para ser brasileiro	622
4.2 História da Escola de Educação Infantil Vovó Mocinha	644
4.2.1 Projeto Político Pedagógico da Escola	677
4.3 Caracterização da Pesquisa	71
4.4 Sujeito da Pesquisa	72
4.5 Instrumentos e/ou técnicas para a produção de dados	73
5. CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	755
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	1011

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência tem se consolidado como um dos temas centrais da educação brasileira, especialmente a partir da ampliação de políticas públicas que reafirmam o direito de todos à escolarização. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) constituem marcos legais que orientam a construção de práticas educacionais voltadas à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Contudo, embora esses dispositivos jurídicos representem avanços significativos, sua aplicação no cotidiano escolar ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente quando se trata da educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Muitos professores da sala comum expressam dúvidas, inseguranças e dificuldades relacionadas ao acolhimento e à aprendizagem de crianças com deficiência, revelando fragilidades na formação inicial e continuada, bem como na articulação entre o ensino regular e os serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as equipes do Ensino Especial. Mesmo diante de orientações normativas que estabelecem a importância da colaboração entre profissionais, observa-se que, na prática, essa interação nem sempre ocorre de maneira sistemática e efetiva. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se trata de crianças com TEA, cuja aprendizagem exige estratégias pedagógicas estruturadas, sensíveis às singularidades comunicativas, sensoriais e sociais que caracterizam esse transtorno.

Diante dessa realidade, a presente dissertação busca compreender como o AEE contribui para o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil, analisando as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e a forma como estas são articuladas com as práticas da sala comum. O estudo foi realizado na Escola Vovó Mocinha, situada em Rio Branco, Acre, a partir de um estudo de caso que se fundamenta tanto em referenciais teóricos quanto nas legislações que regem a Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil. A investigação parte do pressuposto de que a inclusão não se limita à presença física da criança no ambiente escolar, mas exige a construção de práticas pedagógicas colaborativas, dialógicas e flexíveis,

capazes de atender às especificidades do desenvolvimento infantil.

A discussão teórica que orienta esta pesquisa apoia-se em autores como Mantoan (2003), que defende a inclusão como reorganização profunda da prática docente e das concepções que sustentam o trabalho pedagógico; Vygotsky (1998), que enfatiza a importância das interações sociais e da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento humano; e Freire (1996), que destaca o papel do diálogo, da escuta e da prática emancipatória na educação. Esses referenciais ajudam a compreender que o professor — seja ele do AEE ou da sala comum — exerce papel fundamental na mediação das aprendizagens, devendo construir um ambiente acolhedor, participativo e estimulante para todas as crianças, especialmente para aquelas com TEA.

A partir desse contexto, esta dissertação estabelece como objetivo geral: conhecer as estratégias de ensino utilizadas por professores do Atendimento Educacional Especializado na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

E define os seguintes objetivos específicos: a) Entender o que é a inclusão escolar de pessoas com deficiência; b) Conhecer o trabalho do Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA; c) Compreender a parceria entre o professor do AEE, o professor do ensino regular e as demais equipes de apoio do Ensino Especial.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a aplicação de questionário por meio do Google Forms aos professores da Educação Infantil e do AEE. Essa escolha possibilita compreender as práticas docentes em profundidade, respeitando a complexidade das relações pedagógicas e institucionais que se estabelecem no ambiente escolar. Os dados obtidos foram analisados de modo a identificar estratégias, desafios, potencialidades e percepções dos profissionais envolvidos na educação de crianças com TEA.

Além da fundamentação teórica e da análise empírica, esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, cada um com foco específico e complementar:

Capítulo 1 – Breve Histórico da Educação Especial: Apresenta o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e no mundo, destacando transformações conceituais, legais e pedagógicas que culminaram no paradigma da inclusão escolar.

Capítulo 2 – Transtorno do Espectro Autista: Discute as características do TEA, suas implicações para o desenvolvimento infantil e suas demandas educacionais, com

base em estudos contemporâneos sobre o tema.

Capítulo 3 – Investigação das estratégias utilizadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em parceria com o professor regente para possibilitar estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Infantil para crianças autistas: uma revisão sistemática: Apresenta uma revisão sistemática da literatura que analisa pesquisas anteriores relacionadas ao trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala comum, bem como estratégias de ensino voltadas para crianças com TEA.

Capítulo 4 – Percursos da Pesquisa na Escola Vovó Mocinha: Descreve o contexto da investigação, os procedimentos metodológicos, a caracterização da instituição pesquisada e os instrumentos utilizados na produção dos dados.

Capítulo 5 – Análise e Discussão dos Dados: Reúne os principais resultados da pesquisa, discutindo-os à luz dos objetivos propostos, dos referenciais teóricos e da legislação vigente, evidenciando desafios, avanços e possibilidades para a efetivação da inclusão escolar.

Com essa estrutura, busca-se oferecer uma análise abrangente do papel do AEE na aprendizagem de crianças com TEA, destacando a importância da articulação entre os profissionais da escola e da construção de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas. Espera-se que o estudo contribua para reflexões e ações que promovam uma educação que reconheça e valorize as singularidades, potencializando o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, atual nomenclatura que temos hoje e que visa atender às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, passou por um período histórico marcado por grandes lutas e conquistas, até ser definida como uma modalidade de ensino a ser praticada preferencialmente na rede regular de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, e é munida de direitos e garantias para este público-alvo, conforme orienta a Constituição de 1988.

De forma breve, iremos apresentar o percurso traçado pelo público atípico ao longo da história no mundo, no Brasil e no município de Rio Branco, capital do estado do Acre.

Abordaremos como era o tratamento das pessoas com deficiência desde a Antiguidade até os dias atuais, mediante as conquistas alcançadas no decorrer dos anos.

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNDO

Na Antiguidade, segundo Facion (2008), as pessoas que apresentavam imperfeições físicas ou outras condições atípicas, que não eram bem vistas na sociedade, eram condenadas à morte. Esse período ficou conhecido como o período de extermínio.

É importante frisar que as mudanças que ocorreram na história sempre estiveram ligadas à economia local, e, na Antiguidade, a nobreza era quem comandava, juntamente com os exércitos militares, e, nessa época, buscavam-se pessoas com padrão físico adequado para lutar nas guerras.

A dádiva de um corpo perfeito para guerrear, dotado de habilidades excepcionais requeridas no fabrico das armas, era o critério para valorizar a força de trabalho de um homem, fundamental à manutenção do poderio da classe dominante para ampliar seu exército de escravos.

Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana, já que não teria utilidade para a vida em sociedade (Fernandes, 2013, p. 37-38).

De acordo com Fernandes (2013), o corpo perfeito era uma exigência para atuação no meio de produção, que era escravista; sendo assim, qualquer pessoa que

fugisse a esse padrão era exterminada.

Com o passar dos anos, na Idade Média, surge uma nova economia e a prática do extermínio começa a ser questionada, pois, de acordo com Fernandes, a Igreja Católica passou a dominar as regiões baseadas no cristianismo e surgem aqui algumas indagações a respeito da vida humana.

Assim, pelo reconhecimento de que todos os homens são criaturas de Deus, as pessoas doentes, as defeituosas e/ou mentalmente afetadas passaram a receber, pela primeira vez, atenção da sociedade, embora ainda de forma ambígua.

Por um lado, havia uma corrente que interpretava que pessoas com deficiência eram seres castigados por Deus pelos pecados que cometeram. Ela as considerava indivíduos demoníacos pelas situações que protagonizavam: as crises de epilepsia que sofriam ou as atitudes psicóticas que manifestavam eram interpretadas como atos de feitiçaria ou possessões do diabo. A salvação, segundo se apontava, deveria ser objeto da punição divina para expiação dos pecados, por meio da perseguição ou do sacrifício (Fernandes, p. 20-21).

Mesmo com o olhar mais humano para as pessoas com deficiência, no sentido de não serem exterminadas, havia a crença de que as pessoas que fugissem dos padrões da sociedade eram castigadas por Deus, fator esse que ainda vemos em algumas religiões.

Foi somente a partir do século XV que surgiu uma nova forma de pensar a respeito das pessoas com deficiência. Esse início de mudança aconteceu na Europa, quando se buscavam interesses culturais e intelectuais. Nos anos seguintes, dois importantes médicos contribuíram com suas ideias.

No século XVI, os médicos Paracelsus e Cardano começaram a defender a ideia de que os portadores de deficiência mental eram um problema médico e que isso acontecia por uma fatalidade hereditária ou congênita, passando a chamá-los de cretinos, idiotas ou amentes, não acreditando que pudessem ser educados ou recuperados. Segundo eles, caberia aos médicos, e não ao clero, a decisão sobre a vida e o destino dessas pessoas (Corrêa, 2005, p.18).

Ambos os autores trouxeram uma contribuição riquíssima para esse povo atípico, mas foi somente no século XVII que as pessoas com deficiência passaram a receber assistência por meio das organizações religiosas Irmãs de Caridade e São Vicente de Paulo.

Numa época aproximada, em 1650, Thomas Willis descreveu a anatomia do

cérebro humano, informando que as deficiências eram produtos de alterações no cérebro. A partir dessa descoberta, a abordagem sobre as pessoas com deficiência passou a ter argumentos científicos.

Logo mais à frente, no ano de 1690, John Locke revolucionou ao escrever sobre a mente humana e suas funções por meio de sua obra *An Essay Concerning Human Understanding*. Para o autor, a mente era considerada uma página em branco ou tábula rasa, sendo necessário que as experiências e o ensino preenchessem essas lacunas vazias. Sua teoria do conhecimento e da aprendizagem influenciou os filósofos Jean-Jacques Rousseau e Étienne Bonnot de Condillac, entre outros.

Anos mais tarde, por volta de 1880, seguindo essa visão de conhecimento, o médico cirurgião Jean-Marc Gaspard Itard passou a dedicar-se ao estudo da gagueira, da audição e da educação oral.

O médico Itard ficou conhecido mundialmente por sua pesquisa, que durou cinco anos, quando investigava um adolescente de 12 anos considerado selvagem, após ser resgatado da floresta de Aveyron. Itard pode ser considerado o criador de uma educação especial para pessoas com deficiência intelectual.

1.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, dois grandes marcos são considerados fundamentais para o início da Educação Especial. Foram eles: a criação do Instituto Benjamin Constant, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant), e do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857 (atual INES), ambos no estado do Rio de Janeiro.

Posteriormente, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, na Sociedade Pestalozzi, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação.

Significativas mudanças ocorreram nas décadas de 1930 e 1940, e grandes questionamentos surgiam sobre a educação básica das pessoas sem deficiência, enquanto as pessoas com deficiência não eram lembradas.

Nessa época, duas propostas da Educação Especial eram apresentadas: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira foi marcada pela instalação das escolas em hospitais para atender aos alunos com deficiência por preocupação com

a higienização; o que ocorreu de fato foi uma maior segregação das pessoas com deficiência. Já a psicopedagogia visava a educação desse público, fazendo a identificação por meio de escalas psicológicas e de inteligência, o que também resultou na segregação dos alunos, levando posteriormente à criação das classes especiais públicas.

Em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nessa fase, observa-se a criação de escolas especiais beneficentes. A expansão dessas instituições privadas e filantrópicas desobrigava o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil (Santos; Capelini; Rodrigues, 2010).

Foi nesse período que surgiram as escolas especiais e, também, as classes especiais dentro das escolas comuns.

Posteriormente, em 1960, as escolas do ensino especial tiveram um grande crescimento, com registro histórico, em 1969, de 800 estabelecimentos especiais para atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial iniciou um novo percurso; ela deixou de segregar os alunos, ou seja, de realizar o atendimento em espaços separados da escola, para então iniciar o que foi chamado de integração. Nesse modelo, as pessoas com deficiência passaram a ser inseridas na escola comum, dentro do mesmo grupo etário, pois se via a necessidade da interação entre os pares e de uma melhor aprendizagem. Porém, com esse método, as pessoas atípicas eram obrigadas a se adaptar à realidade da escola.

Foi somente a partir da década de 1990 que o Brasil aderiu aos movimentos internacionais e trouxe o conceito de inclusão para o país. A seguir, apresentam-se alguns movimentos que marcaram esse momento.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Esta conferência aconteceu em Jomtien, na Tailândia, e reuniu diversos países no período de 5 a 9 de março de 1990, quando construíram o plano de ação que visava atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Declaração de Salamanca – Conferência realizada em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmou o compromisso de uma educação para todos em função das necessidades educacionais especiais dentro das redes regulares de ensino.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – datada de 20 de dezembro de

1996, esta lei é o marco que rege a educação do Brasil. Nela, esclarece-se o que é a Educação Especial, quem é seu público-alvo e de que forma o atendimento deve ser realizado nas escolas regulares.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Documento datado de 9 de outubro de 2007, foi criado pelo governo federal com vistas a atender ao público-alvo da educação especial, que são os alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.

Lei Brasileira de Inclusão – LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma lei federal sancionada em 2015 que visa garantir os direitos das pessoas com deficiência.

1.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ACRE

O início do ensino especial no Acre é datado de 1971, com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, sendo subordinada ao gabinete da Secretaria de Educação do Estado, por meio da Portaria nº 22, de 12 de março de 1971, para atender alunos excepcionais com aprendizagem lenta (A.E.), identificados com mais de 2 anos de repetência e com o mínimo de 8 anos e meio de idade cronológica, nas 1ª séries do 1º grau, sem aproveitamento satisfatório. Foram adotados esses critérios para iniciar o atendimento, uma vez que ainda não se tinha uma equipe técnica capaz de diagnosticar os casos de deficiência intelectual.

Após a identificação do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem, foi realizada a seleção de 80 alunos em quatro unidades escolares da rede estadual: Escola Professora Maria Angélica de Castro, Escola Francisco Sales Filho, Escola Mário de Oliveira e Escola Presidente Dutra, para que fosse realizado o atendimento em sala especial montada por cada unidade escolar, ficando com a média de 20 alunos por sala. A conclusão deste atendimento é datada entre os anos de 1972 e 1973, com o quantitativo de 69 alunos.

Para a regência dessas turmas, os professores receberam orientação pedagógica de duas orientadoras que obtiveram cursos de aperfeiçoamento na área, realizados na cidade de Belém - Pará.

No ano de 1974, iniciou-se o atendimento de pessoas com deficiência auditiva (D.A.) na Escola Especial Presidente Dutra, com um total de 2 alunos. Já no ano de 1975, houve a extinção de uma escola especial, a Francisco Sales Filho. Em

contrapartida, foram criadas 3 novas classes especiais: Pe. Antonio Diogo Feijó, Giocondo Maria Grotti e Escola Neutel Maia.

Em 1976, a escola rural Dom Bosco passou a pertencer ao ensino especial. Após a reforma do prédio, passou a ser chamada de Centro de Ensino Especial Dom Bosco, criado pelo Decreto governamental nº 13, de 11 de fevereiro de 1976, com a finalidade de coordenar a educação especial no estado e atender alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência auditiva (DA) e aprendizagem lenta (AL). Em 1979, iniciou-se o atendimento de alunos com deficiência visual (DV).

O que parecia ser um grande divisor para o atendimento especial passou a ser uma grande preocupação para os profissionais, pois houve grande procura e cerca de 211 alunos foram atendidos nesse espaço, tornando-o inapropriado tanto fisicamente quanto em termos de recursos humanos e materiais, uma vez que faltavam profissionais qualificados para os diversos atendimentos.

No período compreendido entre 1980 e 1982, houve progressão anual dos atendimentos na capital (1980 – 205 alunos; 1981 – 238 alunos; 1982 – 271 alunos). Dada a necessidade, houve capacitação das inspetorias de ensino e de professores de seis municípios para o trabalho com alunos com deficiência identificados nas 1ª séries do 1º grau.

No ano de 1983, houve a implantação de 7 classes especiais no interior do estado e, com a implantação de outras modalidades na capital, pôde-se registrar um número de 378 alunos matriculados em diversas modalidades, distribuídos em 31 classes especiais.

Em 1984, o atendimento de alunos com deficiência teve o registro de 628 alunos matriculados em diversas modalidades, que serão explicadas a seguir:

369 alunos (D.I) – Capital e interior, dentre estes alunos 59 frequentavam as atividades profissionalizantes.

24 alunos (D.A) – Capital;

05 alunos (D.V) – Capital;

210 alunos (A.L) – Capital e interior;

20 alunos com deficiência física (D.F), com atendimento de reabilitação (fisioterapia) – capital.

Em 1985, houve melhoria nas instalações físicas e na capacitação dos profissionais; com isso, a educação especial decidiu manter os mesmos alunos por estarem usufruindo das melhorias instaladas e, no ano seguinte, seriam ofertadas

novas classes especiais.

As classes especiais são garantidas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 208, que assegura o atendimento educacional especializado ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, estendendo esse atendimento para fora do prédio da instituição escolar, com a finalidade de complementar os estudos dos educandos.

No ano de 2005, as escolas contavam com o professor itinerante, que era um profissional qualificado e prestava orientação aos professores do ensino regular em relação ao atendimento do aluno com deficiência. Esse profissional visitava diversas escolas com o objetivo de orientar o professor regente. Com o aumento dos atendimentos aos alunos com deficiência, viu-se a necessidade de apoio para esse trabalho, pensando-se em um profissional que pudesse permanecer o dia todo na escola para atender ao professor e ao aluno de forma individual: surgiu então o professor de apoio.

Diante dessa necessidade e atendendo à proposta da Secretaria de Educação Especial/MEC de implantar salas de recursos para atender ao público-alvo da Educação Especial, no ano de 2007 foram implantadas 3 salas de recursos multifuncionais, recebendo equipamentos por meio de programa financiado pelo MEC.

No período de 2008 a 2010, foram implantadas 144 salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede estadual, considerando que todos os municípios foram contemplados.

Atualmente, são 207 salas divididas entre os 22 municípios, cumprindo o Decreto nº 6.094/2007, que estipula a garantia do acesso e da permanência na rede pública de ensino.

1.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

O Município de Rio Branco, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 1º, é considerado um ente federado com autonomia e que possui pacto indissolúvel, ou seja, trabalha em regime de colaboração com os demais entes federados. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Rio Branco utiliza esse regime para elaborar leis próprias com base nas principais normas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, para

legislar a favor da realidade de seus municípios.

Art. 8º A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei (Brasil, 1996, p. 12).

Dessa forma, o município de Rio Branco, partindo das legislações maiores já citadas, criou a legislação que versa sobre esse público-alvo.

Antes disso, no ano de 2014, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), que é um plano decenal compreendido no período de 2014 a 2024, com metas a serem alcançadas pelos estados e municípios do país. Uma dessas metas era a universalização da educação e do atendimento educacional especializado.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.1).

Com base no Plano Nacional de Educação e na meta 4, o município de Rio Branco constrói e aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio de 2015 a 2025, com 12 metas a serem trabalhadas, destacando-se a universalização do atendimento das pessoas com deficiência na educação infantil e no ensino fundamental da educação básica, conforme o artigo segundo.

§ VII- Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia (Rio Branco, 2015, p.2).

Partindo da necessidade de inclusão desse atendimento aos alunos do ensino especial, a Secretaria Municipal de Educação construiu cargos para atuar nas escolas

de Rio Branco, sendo a proposta aprovada pela câmara municipal. É importante destacar a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, que “institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências”. Essa lei complementar altera a legislação de 2015.

Em seu Artigo 5º, a Lei acima citada reestrutura cargos criados no ano de 2015, como o do Professor da Educação Especial, que inclui os professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), professores mediadores, professores bilíngues e os professores de Libras; onde também se encontram os cargos de Cuidador Pessoal e Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ambos com nível médio (Souza, 2022, p. 15.)

Foi por meio dessa lei que, no ano de 2016, realizou-se o primeiro concurso público nº 01/2016/PMRB/AC/03, de maio de 2016, no município de Rio Branco, com os respectivos cargos. Esse foi um grande marco para a história da educação municipal e para os servidores que atuavam no ensino especial.

Atualmente, a legislação que se encontra em vigor é a Lei Complementar nº 85, de 23 de março de 2020, que “altera a Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, alterada pela Lei Complementar nº 51, de 27 de setembro de 2018, e pela Lei Complementar nº 71, de 30 de setembro de 2019”.

De acordo com a legislação, os cargos atuantes no Ensino Especial, no município de Rio Branco são:

Quadro 1: Cargos do quadro de pessoal permanente da educação pública do município de Rio Branco - professor

Nº de ordem	Denominação do cargo	Quantidade de Cargos	Pré requisitos
1	Professor da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE e Mediador	300	Diploma devidamente registrado de conclusão de curso em licenciatura plena em qualquer área de formação fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área da Educação Especial com carga horária mínima que somem 360h e/ou especialização na área da Educação Especial com carga horária mínima de 360h.

2	Professor da Educação Especial: Libras e bilíngue		Diploma devidamente registrado de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área de Libras com carga horária mínima que somem 360h e/ou Prolibras e/ou especialização na área de Libras com carga horária mínima de 360h.
---	---	--	---

Fonte: Rio Branco, 2020.

Quadro 2: Cargos do quadro de pessoal permanente da educação pública do município de Rio Branco – Apoio

Nº de ordem	Denominação do cargo	Quantidade de cargos	Pré requisitos
1	Assistente de Creche	868	Ensino Médio
2	Assistente Educacional	249	Ensino Médio
3	Assistente Escolar	577	Ensino Médio
4	Cuidador Pessoal	150	Certificado devidamente registrado de conclusão de ensino médio fornecido por instituição reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação - CEE e cursos de noções básicas em saúde e/ou de primeiros socorros e/ou de cuidador pessoal (infantil e/ou idosos) e formação na área da educação especial com carga horária que somem no mínimo 240h devidamente registrados pelos órgãos competentes
5	Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras	80	Certificado devidamente registrado de conclusão de ensino médio fornecido por instituição reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação - CEE e curso de educação profissional com certificação em interpretação em Libras e/ou curso de extensão universitária com certificação em interpretação em Libras e/ou de formação continuada com certificação de interpretação em Libras promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação com carga horária que somem no mínimo 360h devidamente registrados pelos órgãos competentes.

Fonte: Rio Branco, 2020.

A criação dos cargos foi de suma importância para definir as funções deste grupo, pois confundia-se professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE com professor mediador; professor bilíngue com professor intérprete.

1.5 ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é utilizada para a comunicação entre a comunidade surda: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002)

Na cidade de Rio Branco, há um Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) que “é responsável por realizar formações continuadas com o objetivo de disseminar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como orientar o público escolar e a comunidade em geral no tocante à Educação Especial” (Souza, 2022, p. 20).

Com vistas a universalizar a Libras nas escolas, o CAS trabalha desde o ano de 2012 com o projeto Escola Acessível: Caminhos para o Bilinguismo, alcançando as crianças. Atualmente, as turmas de Educação Infantil e Fundamental I recebem aulas uma vez por semana de um professor bilíngue que possui didática lúdica.

Pois os professores bilíngues e/ou de Libras selecionam materiais ilustrativos e visuais para melhor divulgação da língua de sinais, além do uso de brincadeiras lúdicas, músicas, vídeos, contos infantis e narrativas de fábulas clássicas em Libras para melhor compreensão e aprendizagem da língua (Souza, 2022, p. 20).

Por meio da didática visual, os alunos têm aprendido a nova língua e reconhecido os sinais espalhados na escola e em outros ambientes, o que desperta um interesse maior em se comunicar com o colega surdo e os demais alunos por meio da Libras.

Além desse projeto de levar a Libras para as escolas, há ainda o projeto de formação de professores, que é também aberto à comunidade, sendo trabalhados os níveis básico, intermediário e avançado.

Quanto ao curso básico e intermediário de Libras em contexto é ofertado, prioritariamente, aos profissionais da educação, mas também é direcionado para a comunidade em geral. Os cursos oferecem certificação em seu término de 120h a cada etapa, dando aos profissionais da educação mais autonomia para a comunicação

com a comunidade surda e melhor habilidade dentro da rotina escolar, quando há a participação de alunos surdos no contexto escolar (Souza, 2022, p. 21).

Esses projetos têm diminuído a exclusão e tornado a inclusão uma realidade para as famílias e pessoas surdas, pois a comunicação é essencial para a vida em comunidade, para a aprendizagem e para a interação social como um todo.

1.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Há quem acredite ser a mesma coisa, mas, na verdade, existe diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. De acordo com o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “A educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Já a Educação Inclusiva, ou escola inclusiva, é aquela que recebe todos os alunos sem distinção, acolhendo e promovendo a aprendizagem; ou seja, a inclusão está inserida na modalidade da educação escolar que, segundo Mantoan

Implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 16).

A inclusão parte do pressuposto de que todos, sem distinção de qualquer natureza, sejam capazes de obter sucesso na aprendizagem educacional. Essa percepção de igualdade vem sendo discutida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 1º, que determina que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (UNESCO, 1948, p. 2).

Com o intuito de firmar o que já estava descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em junho de 1994, ocorreu uma conferência na cidade de Salamanca, na Espanha, reunindo diversos países, inclusive o Brasil, para firmar o compromisso de garantir o direito a uma educação para todos, originando um documento norteador de práticas inclusivas, conhecido como Declaração de Salamanca.

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Brasil, 1994, p. 1).

Esse documento visa a que as instituições escolares o utilizem em suas práticas educacionais e possam garantir a inclusão de crianças que enfrentem alguma barreira educacional — seja ela física, intelectual ou sensorial —, ou qualquer outra que as dificulte a permanecer em condições de igualdade com as crianças que não apresentam essas dificuldades.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é marcada por lutas e conquistas ao longo da história, e só é possível compreender os avanços atuais quando analisamos historicamente o que aconteceu com esse público no Brasil e no mundo.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar é o momento em que a comunidade escolar se prepara para receber o aluno na escola e busca estratégias para inseri-lo naquela comunidade. O aluno é o protagonista; as ações são desenvolvidas para o educando.

Dessa forma, surgem as adaptações necessárias de acordo com a especificidade de cada aluno. Como garantia desses direitos, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma diretriz brasileira com inúmeras garantias à pessoa com deficiência; é a partir dela que serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de ensino passam a ser efetivados.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Esses objetivos são concretizados na mesma instituição escolar em que o aluno

estuda regularmente ou em outra instituição previamente autorizada, com vistas a complementar o ensino promovido pela educação básica.

Para garantir esse atendimento, o responsável pelo aluno realiza a matrícula no AEE e assegura a participação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é um espaço composto por diversos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, com vistas a atender seu público de acordo com suas especificidades.

É importante frisar que esses equipamentos são provenientes de recursos da União, que garante:

Art. 3º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011, p. 3).

É na Sala de Recursos que esses materiais são utilizados, de forma a atender às necessidades de cada aluno público-alvo do AEE. Para um melhor desempenho desses materiais, faz-se necessária a preparação do profissional que atua nesse espaço, o qual, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 10).

Como cita a legislação, o profissional que atua na Sala de Recursos precisa ter, além de conhecimentos para a docência, saberes específicos na área; isso permite que, ao realizar o planejamento juntamente com a equipe pedagógica, seja capaz de proporcionar recursos que trabalhem de forma interdisciplinar e atendam às necessidades do educando, sem fugir da realidade da sala comum. Ou seja, o trabalho da Sala de Recursos deve ser uma complementação do que já está sendo desenvolvido na sala de aula regular.

É importante destacar que a SRM oferta o atendimento especializado de

crianças com deficiência no contraturno escolar e visa atender ao público-alvo da Educação Especial que, de acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), compreende educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo a Educação Especial ofertada a partir da educação infantil e estendendo-se ao longo da vida.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1 O QUE É O TEA?

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), comumente conhecido como autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Sobre os critérios de déficits na comunicação social e interação social o DSM-5 apresenta alguns comportamentos citados a seguir.

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

As crianças ou pessoas com TEA apresentam pelo menos um dos três déficits descritos, acompanhados também de padrões restritivos e repetitivos de comportamento. O manual apresenta quatro tipos de padrões.

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse

incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

As características do espectro autista citados através dos déficits de comunicação e interação social e dos padrões de comportamentos são apresentados desde a infância e de acordo com o DSM-5

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento “mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida (American Psychiatric Association, 2014, p. 50).

O termo espectro é atribuído devido as manifestações do transtorno que podem variar de acordo com a “gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica” (American Psychiatric Association, 2014, p. 53).

O Transtorno do Espectro Autista recebe essa denominação em razão das mudanças ocorridas do DSM-IV para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), quando alguns transtornos que antes eram diagnosticados de forma isolada passaram a integrar o grupo do TEA. São eles: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger”. Ou seja, quem anteriormente recebia o diagnóstico de um desses transtornos, atualmente recebe o diagnóstico de TEA, por estarem todos incluídos no espectro.

Para identificar o transtorno é necessário observar os sintomas que começam na infância entre 12 e 24 meses. Podem aparecer antes “dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis” (American Psychiatric Association, 2014, p. 55).

No primeiro ano de vida é comum apresentar falta de interesses nas interações sociais; Até os dois anos de idade pode acontecer a regressão no desenvolvimento, ou platô, que é uma “deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem (American Psychiatric Association, 2014, p. 55).

Essa características são identificadas pelo nível de gravidade sendo

classificados em nível 1, 2 e 3 de suporte. A seguir a tabela apresenta as características de cada um dos níveis a partir da comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos.

Quadro 3: Classificação em nível de suporte

Nível 1 de suporte	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 – Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações

Fonte: DSM-V, 2014.

Como visto na tabela, a pessoa com autismo é diagnosticada de acordo com o nível de comunicação e comportamento que ela apresenta.

É importante frisar que o diagnóstico é realizado somente por especialista na área e ocorre de forma clínica, ou seja, é necessária a observação do paciente para que isso aconteça. Por esse motivo, há a necessidade de uma equipe multidisciplinar para que se chegue a um resultado mais ágil; para isso, é indispensável a participação de familiares, cuidadores, professores e do médico especialista, a fim de que, após o relato dos comportamentos apresentados pela pessoa, se chegue ao diagnóstico.

Após o diagnóstico médico, a família recebe orientações sobre como proceder para que a criança apresente avanços em sua vida pessoal e social. Uma das possibilidades que pode ser apresentada à família é o manual “100 Day Kit”, disponibilizado pela Autism Speaks, documento esclarecedor a respeito do autismo e disponível no site oficial da instituição.

Com maior compreensão sobre o transtorno, torna-se mais fácil compartilhar as vivências da criança. É a partir do reconhecimento das necessidades que se realiza a intervenção, a fim de que haja avanços — em muitos casos, pequenos avanços, mas muito significativos para a família. Esses progressos são possíveis por meio de terapias, sejam elas medicamentosas ou realizadas por profissionais especializados.

Segundo o manual sobre o autismo, geralmente as pessoas com TEA fazem uso de medicações para o controle de comportamentos como irritabilidade, impulsividade, agitação, agressividade e destrutividade e, em alguns casos, para o tratamento de comorbidades, como depressão, ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), epilepsia e transtornos do sono.

Há várias medicações utilizadas que se destacam: risperidona, olanzapina, quetiapina, ziprasidona, clozapina e aripiprazol. Dentre as citadas, duas são indicadas pela *Food and Drug Administration* (FDA), dos Estados Unidos, para o tratamento de sintomas relacionados ao TEA: a risperidona e o aripiprazol. Essas medicações, conforme cita o manual sobre autismo, são eficazes em seus resultados, mas podem provocar diversos efeitos colaterais, entre os quais se destacam aumento de peso, síndrome metabólica, hiperprolactinemia, síndrome extrapiramidal, diminuição do limiar convulsivo e, muito raramente, síndrome neuroléptica maligna.

É importante destacar que, após prescrever a medicação ao paciente, o médico realiza acompanhamento para verificar se houve eficácia no que foi indicado e, assim,

promover eventuais ajustes, que podem incluir a troca da medicação ou a alteração da dosagem.

Além da terapia farmacológica há também a terapia realizada por profissionais que serão descritas a seguir:

O Modelo Denver de Intervenção Precoce utiliza a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e visa promover a motivação da criança para que ela desenvolva interações sociais, bem como habilidades de aprendizagem, comunicação, desenvolvimento motor e cognição.

A Estimulação Cognitivo-Comportamental, baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), utiliza estratégias de reforço e tem como objetivo desenvolver habilidades sociais e comunicativas.

Coaching Parental: É uma abordagem que orienta famílias e treina os pais para orientar os cuidadores quanto a adequação de rotinas.

Comunicação suplementar e alternativa: através de sinais, símbolos e gravuras. O Pecs – Sistema de Comunicação por troca de imagens é utilizado com autistas não verbais.

Método TEACCH: É um programa de intervenção utilizado com autistas que apresentam dificuldades de comunicação.

Terapia de Integração Sensorial: Utilizado em crianças autistas que apresentam alterações no processamento sensorial.

Para o tratamento através das opções apresentadas, é necessário o envolvimento da família, equipe de saúde e pedagógica.

As crianças com TEA precisam passar por acompanhamento multiprofissional, realizado por neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores físicos e nutricionistas, especialmente nos casos em que há restrição alimentar.

Recentemente, foi sancionada a Lei nº 15.131/2025, que assegura o direito à nutrição adequada e à terapia nutricional às pessoas com TEA. A referida lei compreende ações de promoção e proteção do ponto de vista nutricional, realizadas por profissionais da saúde legalmente habilitados, considerando que há casos de restrição alimentar severa que necessitam de acompanhamento individualizado.

Anteriormente à Lei nº 15.131/2025, já existia a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PNPDTEA). Essa legislação traz a definição do TEA e o caracteriza como

deficiência, o que o distingue de doença, pois, durante muito tempo, acreditava-se que, após o uso de medicação, haveria cura, como ocorre com determinadas doenças.

Com o reconhecimento do TEA como deficiência, compreende-se que se trata de uma condição inerente à pessoa, que pode apresentar avanços à medida que são realizadas intervenções terapêuticas. Por isso, destaca-se a importância da identificação do transtorno o mais precocemente possível, a fim de favorecer avanços cognitivos e de adaptação.

Na Lei nº 12.764/2012 (PNPDTEA), em seu artigo 2º, inciso III, prevê-se a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce. De acordo com estudiosos da área, quanto mais cedo se inicia o tratamento, maiores são as chances de a criança não desenvolver todas as características do TEA, considerando que esse período coincide com uma fase em que o cérebro apresenta maior plasticidade e maleabilidade, ou seja, possui a capacidade de reorganizar conexões neuronais a partir das aprendizagens e experiências.

De acordo com a literatura, o TEA possui outras comorbidades associadas, o que significa que a criança ou adulto com TEA apresenta além do autismo, deficiências ou transtornos.

O TEA é também frequentemente associado a outros transtornos psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade) e a outras condições médicas (epilepsia; transtornos genéticos). Dificuldades motoras são também relativamente comuns entre indivíduos com TEA, embora sua presença não seja necessária para o diagnóstico (Manual De Psiquiatria, 2014 p.3).

Nesses casos, há a prevalência de mais de um CID, o que requer maior atenção da equipe escolar em relação a esse aluno, pois, dependendo do transtorno ou da doença, manifestam-se diferentes dificuldades. Por isso, destaca-se a necessidade de conhecer e analisar os CIDs apresentados, a fim de que a intervenção seja realizada de acordo com as necessidades do educando.

2.2 ETIOLOGIA DO AUTISMO

De acordo com o Manual de Orientação sobre o Transtorno do Espectro Autista,

a causa do TEA está relacionada a fatores ambientais e genéticos. Por meio de estudos com gêmeos univitelinos e bivitelinos, verificou-se que a probabilidade de compartilharem a mesma condição é maior entre os primeiros do que entre os segundos, o que sugere um forte componente genético nos estudos acerca do TEA. Além do fator genético, há também a questão ambiental, que inclui “a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema nos cuidados com a criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e o baixo peso ao nascer”.

Há também que se observar se, durante a gestação, houve contato com substâncias químicas, como o ácido valproico, o DDT e seus subprodutos (em altas concentrações), os bifenilos policlorados (PCBs), mesmo em menor concentração, bem como o chumbo e o mercúrio inorgânico, pois essas substâncias afetam o cérebro e a cognição no início da infância.

O manual destaca alguns sinais de alerta que devem ser observados nas crianças no período de 06 a 12 meses.

06 meses – apresenta poucas expressões faciais, baixo contato ocular, ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo.

09 meses – não faz troca de turno comunicativa; não balbucia “mamã/papa”, não olha quando chamado, não olha para onde o adulto aponta; imitação pouca ou ausente.

12 meses – ausência de balbucios; não apresenta gestos convencionais (abandar para dar tchau, por exemplo); Não fala mamãe/papai; ausência de atenção compartilhada (Araújo, 2019, p. 9).

Há perda de habilidades em qualquer uma das idades citadas.

A perda de habilidades é comum e constitui uma das observações que devem ser mencionadas durante a consulta com o médico especialista. As mais frequentes, indicadas por pais ou cuidadores, são:

Diminuição do contato visual, indiferença ou resposta reduzida de expressão a diferentes emoções, redução do sorriso social, atraso no aparecimento da linguagem como balbucio aos nove meses, nenhuma palavra pronunciada até os dezesseis meses, não formar frases até os dois anos, ecolalia, pouco interesse em pessoas, ausência de resposta ao chamamento pelo seu nome, não ter noção de perigo e não apontar aos 12 meses (Araújo, 2019, p. 10).

Essa regressão nas habilidades é um fator comum em crianças com TEA. Por

isso, é necessário que pais, professores e cuidadores estejam atentos aos comportamentos apresentados, pois isso facilita o processo de investigação diagnóstica.

É importante também citar o profissional que mantém contato direto com as crianças por meio das consultas de puericultura, realizadas rotineiramente com o pediatra, quando há a intenção de acompanhamento do desenvolvimento, sem que necessariamente a criança esteja doente. Esse médico é, muitas vezes, um dos primeiros a ter contato com as mães e a receber as queixas relacionadas ao filho.

Em estudo recente realizado no Brasil, as mães apontaram que as suas primeiras preocupações observadas no desenvolvimento atípico de suas crianças foram: atraso na linguagem verbal, falha em responder ao seu nome, falta de contato visual e agitação. A maioria das mães (79%) do referido estudo buscaram ajuda com cerca de 3 meses do início das suas preocupações e o primeiro profissional procurado foi o pediatra (84,2%). Isto mostra o quanto os profissionais da pediatria são importantes no rastreio e direcionamento de qualquer desvio do desenvolvimento e comportamento, independente da fase em que foi avaliada a criança (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 2).

Devido à quantidade de buscas realizadas pelos familiares ao pediatra, esse profissional, durante as consultas de puericultura, mantém-se atento às queixas relacionadas às características do transtorno e realiza testes disponibilizados pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP).

A SBP orienta o pediatra ao uso do instrumento de triagem Modifield Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT), validado e traduzido para o português em 2008. O M-CHAT é um teste de triagem e não de diagnóstico e é exclusivo para sinais precoces de autismo e não para uma análise global do neurodesenvolvimento. A recomendação da SBP é o Questionário Modificado para Triagem do autismo em Crianças entre 16 e 30 meses, Revisado, com Entrevista de Seguimento (M-CHAT-R/F)TM 20,21 (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 2)

Embora sejam realizados testes, nem sempre o resultado será positivo para TEA; no entanto, podem ser identificados outros transtornos ou dificuldades que a criança apresenta e que podem ser tratados. O teste é realizado de forma on-line, contém 20 questões com respostas “sim” ou “não” e indica baixo risco, risco moderado ou alto risco, conforme será apresentado a seguir.

Baixo risco: pontuação total é de 0-2; se a criança for menor que 24

meses, repetir o M-CHAT-R em 24 meses. Não é necessária qualquer outra medida, a não ser que a vigilância indique risco de TEA²¹. Risco moderado: pontuação total é de 3-7; administrar a Entrevista de Seguimento (segunda etapa do M-CHAT-R/F, anexo 2) para obter informação adicional sobre as respostas de risco. Se a pontuação do M-CHAT-R/F continuar igual ou superior a 2, a criança pontua positivo para TEA na triagem, se for pontuação 0-1 pontua como negativo para triagem do autismo. Não é necessária qualquer outra medida, a não ser que a vigilância indique risco de TEA, a criança deverá fazer triagem novamente em futuras consultas de rotina²¹. Alto risco: Pontuação total é de 8-20; pode-se prescindir da necessidade da Entrevista de seguimento e deve-se encaminhar a criança para avaliação diagnóstica e também para avaliação de necessidade de intervenção ²¹ (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 2)

Abaixo teremos uma tabela onde mostra o questionário que é aplicado as crianças.

“Por favor, responda estas perguntas sobre sua criança. Lembre-se de como sua criança se comporta habitualmente. Se você observou o comportamento algumas vezes (por exemplo, uma ou duas vezes), mas sua criança não o faz habitualmente, então por favor responda ‘Não’. Por favor, responda Sim ou Não para cada questão. Muito obrigado”.

Quadro 4: Questionário M-CHAT-R/F

1	Se você apontar para qualquer coisa do outro lado do cômodo, sua criança olha para o que você está apontando? (Por exemplo: se você apontar para um brinquedo ou um animal, sua criança olha para o brinquedo ou animal?)	Sim	Não
02	Alguma vez você já se perguntou se sua criança poderia ser surda?	Sim	Não
03	Sua criança brinca de faz-de-conta? (Por exemplo, finge que está bebendo em um copo vazio ou falando ao telefone, ou finge que dá comida a uma boneca ou a um bicho de pelúcia?)	Sim	Não
04	Sua criança gosta de subir nas coisas? (Por exemplo, móveis, brinquedos de parque ou escadas)	Sim	Não
05	Sua criança faz movimentos incomuns com os dedos perto dos olhos? (Por exemplo, abana os dedos perto dos olhos?)	Sim	Não
06	Sua criança aponta com o dedo para pedir algo ou para conseguir ajuda? (Por exemplo, aponta para um alimento ou brinquedo que está fora do seu alcance?)	Sim	Não

07	Sua criança aponta com o dedo para lhe mostrar algo interessante? (Por exemplo, aponta para um avião no céu ou um caminhão grande na estrada?)	Sim	Não
08	Sua criança interessa-se por outras crianças? (Por exemplo, sua criança observa outras crianças, sorri para elas ou aproxima-se delas?)	Sim	Não
09	Sua criança mostra-lhe coisas, trazendo-as ou segurando-a para que você as veja não para obter ajuda, mas apenas para compartilhar com você? (Por exemplo, mostra uma flor, um bicho de pelúcia ou um caminhão de brinquedo?)	Sim	Não
10	Sua criança responde quando você a chama pelo nome? (Por exemplo, olha, fala ou balbucia ou para o que está fazendo, quando você a chama pelo nome?)	Sim	Não
11	Quando você sorria para sua criança, ela sorri de volta para você?	Sim	Não
12	Sua criança fica incomodada com os ruídos do dia a dia? (Por exemplo, sua criança grita ou chora com barulhos como o do aspirador ou de música alta?)	Sim	Não
13	Sua criança já anda?	Sim	Não
14	Sua criança olha você nos olhos quando você fala com ela, brinca com ela ou veste-a?	Sim	Não
15	Sua criança tenta imitar aquilo que você faz? (Por exemplo, dá tchau, bate palmas ou faz sons engraçados quando você os faz?)	Sim	Não
16	Se você virar a sua cabeça para olhar alguma coisa, sua criança olha em volta para ver o que é que você está olhando?	Sim	Não
17	Sua criança busca que você preste atenção nela? (Por exemplo, sua criança olha para você para receber um elogio ou lhe diz "olha" ou "olha para mim"?)	Sim	Não
18	Sua criança compreende quando você lhe diz para fazer alguma coisa? (Por exemplo, se você não apontar, ela consegue compreender "ponha o livro na cadeira" ou "traga o cobertor"?)	Sim	Não
19	Quando alguma coisa nova acontece, sua criança olha para o seu rosto para ver sua reação? (Por exemplo, se ela ouve um barulho estranho ou engraçado, ou vê um brinquedo novo, ela olha para o seu rosto?)	Sim	Não

20	Sua criança gosta de atividades com movimento? (Por exemplo, ser balançada ou pular nos seus joelhos?)	Sm	Não
----	--	----	-----

Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019.

O questionário denominado M-CHAT-R/F é um instrumento utilizado para avaliar o risco de TEA em crianças com idade entre 16 e 30 meses. Foi desenvolvido para ser aplicado como etapa de seguimento do M-CHAT-R, que contém as mesmas questões do instrumento inicial; entretanto, na versão de seguimento, as respostas “sim” e “não” são substituídas por “passa” e “falha”. Apenas os itens em que a criança apresentou falha necessitam passar pela entrevista complementar.

É importante frisar que, se os pais ou o pediatra apresentarem dúvidas em relação ao TEA na criança, devem encaminhá-la para avaliação ou intervenção, independentemente do resultado da triagem.

A Sociedade Brasileira de Pediatria tem realizado uma força-tarefa entre os pediatras para que estes se mantenham vigilantes em relação aos transtornos do neurodesenvolvimento, pois se sabe que, quanto antes forem diagnosticados os transtornos na criança, independentemente de serem TEA ou não, mais rápida será a intervenção e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, em razão da neuroplasticidade, ou seja, da capacidade que o cérebro tem de aprender e se reorganizar.

Portanto, cabe aos pediatras avaliar o desenvolvimento e preencher a caderneta de Saúde da Criança, bem como, orientar os familiares, creches, escolas, educadores, profissionais da saúde e cuidadores a acompanhar os marcos do desenvolvimento da criança. (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 6)

Essa atenção é necessária para que a criança consiga receber o tratamento adequado e ter um melhor prognóstico.

2.3 COMORBIDADES

De acordo com o Manual de Pediatria, há comorbidades clínicas que são mais frequentes no TEA e serão discriminadas a seguir.

Transtornos de ansiedade, incluindo as generalizadas e as fobias, transtornos de separação, transtorno obsessivo compulsivo (TOC), tiques motores (de difícil diferenciação com estereotípias), episódios

depressivos e comportamentos autolesivos, em torno de 84% dos casos;

- transtornos de déficit de atenção e hiperatividade em cerca de 74%;
- deficiência intelectual (DI);
- déficit de linguagem;
- alterações sensoriais;
- doenças genéticas, como Síndrome do X Frágil, Esclerose Tuberosa, Síndrome de Williams;
- transtornos gastrointestinais e alterações alimentares;
- distúrbios neurológicos como Epilepsia e distúrbios do sono;
- comprometimento motor como Dispraxia, alterações de marcha ou alterações motoras finas.

(Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 6).

Mediante o exposto, compreende-se o motivo da denominação “espectro”, pois se trata de uma deficiência que apresenta diversas peculiaridades, e cada nível de suporte pode estar associado a comorbidades, como as discriminadas anteriormente. Ou seja, nenhuma criança é igual à outra, ainda que possua o mesmo nível de suporte.

2.4 AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 29 e 30, é a primeira etapa da Educação Básica, sendo dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Tem como objetivo garantir o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, com vistas a complementar a ação da família e da comunidade.

Visando ao desenvolvimento integral da criança, as escolas, em parceria com a família e a comunidade e em consonância com a proposta pedagógica do município de Rio Branco, promovem atividades que buscam ampliar as experiências das crianças e atribuir novos conhecimentos e habilidades.

A definição de criança de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNI/2009 artigo 4º é:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.12).

As experiências promovidas pelo docente diversificam-se e proporcionam novas aprendizagens, tanto com os colegas quanto com os professores. É por meio dessa

socialização, que ocorre de formas distintas, principalmente por meio das brincadeiras, que a criança aprende a lidar com pequenos conflitos, a regular suas emoções e a desenvolver o afeto por seus pares.

As interações e as brincadeiras são dois eixos estruturantes da prática pedagógica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 9º. Essas interações, por meio das brincadeiras entre criança e criança e entre criança e adulto, permitem avanços na aprendizagem, na socialização e no desenvolvimento integral.

Sabemos que as crianças trazem consigo conhecimentos e vivências de suas culturas. O professor, como mediador da aprendizagem, não deve utilizar a interação e a brincadeira sem intencionalidade; é necessário que haja uma ação pedagógica planejada que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2009, p. 39).

As experiências na Educação Infantil são, em grande parte, práticas e voltadas às vivências desfrutadas na comunidade e na família. A observação do processo de aprendizagem é possível por meio de registros fotográficos ou de anotações, pois, ao longo da rotina escolar, a criança vai alcançando autonomia em suas dimensões sociais, psicológicas, entre outras.

Ainda sobre a aprendizagem, inicia-se, nessa etapa, o atendimento educacional especializado (AEE), ofertado ao público-alvo da Educação Especial, que compreende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A seguir, apresenta-se a explicação de cada grupo, de acordo com o Ministério da Educação (MEC).

Considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento

neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 4).

A oferta deste atendimento acontece após a dupla matrícula sendo uma na escola e outra no AEE que pode ser ofertado na mesma escola ou em outros espaços como cita o MEC.

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior.

Dessa forma, são contempladas:

- a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;
- b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;
- c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;
- d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos (Brasil, 2008, p. 2)

Após a matrícula, a professora do AEE realiza um agendamento com os pais para realizar a anamnese, a fim de conhecer melhor o aluno e definir o dia e o horário dos atendimentos. As aulas ocorrem no contraturno, ou seja, o estudante frequenta a sala comum em um turno e, no outro, a sala de recursos. A legislação garante o atendimento de uma hora, duas vezes por semana.

É na sala de recursos multifuncionais que a professora prepara atividades diversas com vistas a complementar o que está sendo estudado na sala comum, isto só é possível graças a “articulação que há entre professores do AEE e do Ensino Comum” (Brasil, 2009, p. 02).

A professora do AEE prepara seu atendimento com os materiais disponíveis na sala de recurso, cabendo a ela:

Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos

e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação (Brasil, 2009, p.4)

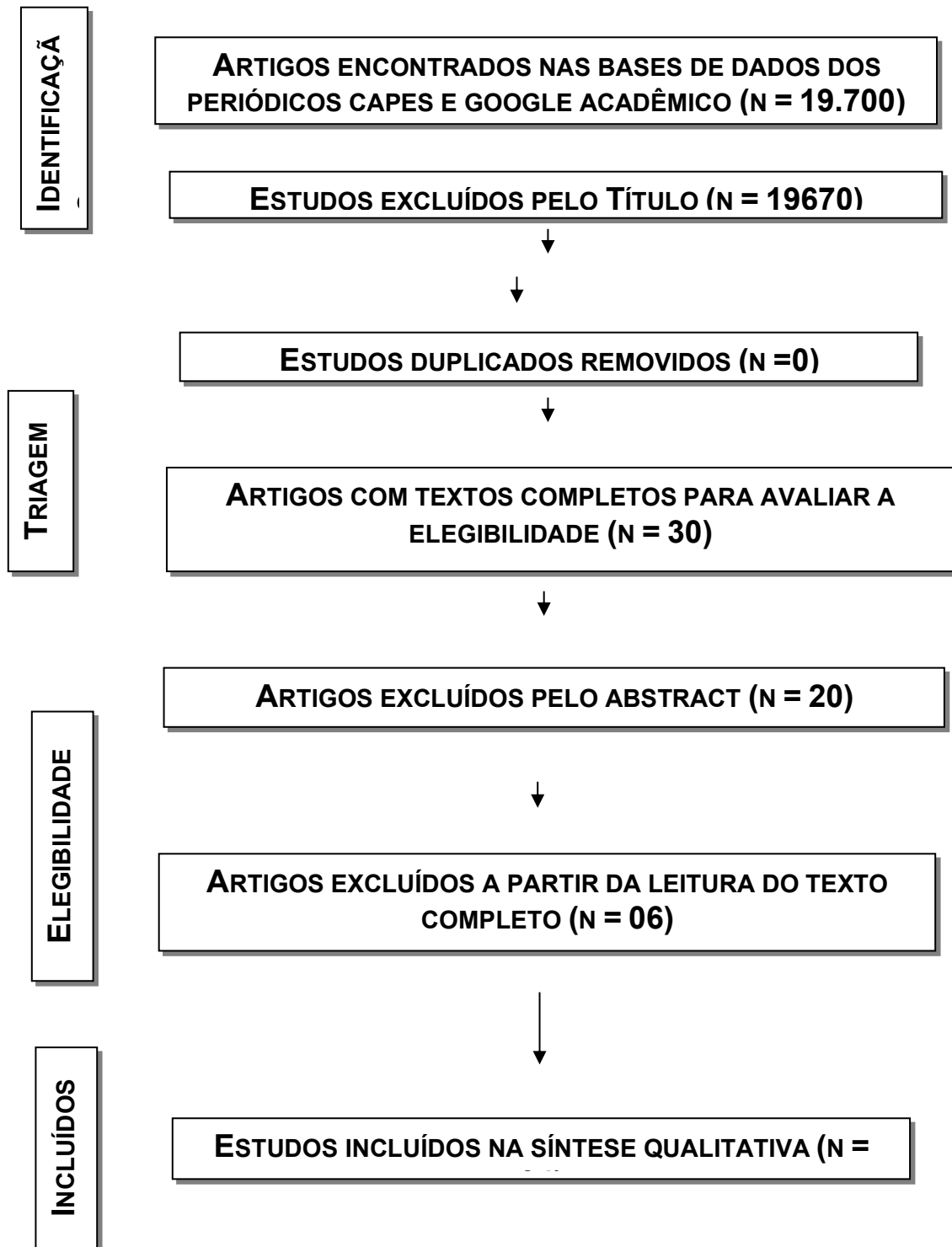
O atendimento é realizado de acordo com a especificidade de cada criança visando garantir sua autonomia.

3 INVESTIGAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PARCERIA COM O PROFESSOR REGENTE PARA POSSIBILITAR ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Foi realizado um levantamento da literatura em janeiro de 2024, nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: “Atendimento Educacional Especializado” AND “Autismo” AND “Educação Infantil” AND “Estratégias de Ensino e Aprendizagem”. Em inglês, utilizaram-se os seguintes termos: “Specialized Educational Service” AND “Autism” AND “Early Childhood Education” AND “Teaching and Learning Strategies”, em ambas as bases de dados.

Desse modo, foram selecionados 04 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos nos idiomas, inglês, espanhol, português, nos últimos cinco anos envolvendo a investigação das estratégias utilizadas pelo professor do atendimento educacional especializado em parceria com o professor regente para possibilitar estratégias de ensino e aprendizagem na educação infantil para as crianças autistas. Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura.

Figura 1. Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025

3.1 RESULTADOS

Os resultados do presente estudo encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa

Nº	Data	Título	Autores	Periódico	Objetivos	Resultados
1	2022	Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma aproximação às práticas baseadas em evidências	Carlo Schmidt; Mariele Finatto e Lívia Ferreira	Europe PMC	Descrever os procedimentos realizados em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para fazer um comparativo do fundamento teórico e as práticas Baseadas em Evidências (PBE).	Os procedimentos utilizados durante o atendimento educacional especializado foram: Apoio Visual (AV); Reforçamento(R+); Apoio Visual e reforçamento combinado (AV, R+); Intervenção Naturalística (IN) e Modelagem (MD); Apoios (promptings – pp); Análise de Tarefas (AT); Instrução e Intervenção Mediada por Pares (IIMP), Intervenção Baseada no Antecedente (IBA); PECS. As ações desenvolvidas pelo professor especialista e o estudo de práticas que apresentam evidências de efetividade em pesquisas (PBE) foram aproximadas, visando a fundamentar uma possibilidade de metodologia pedagógica para este serviço. Foram apresentadas nove formas de intervenções para diferentes objetivos, sendo elas descritas, exemplificadas de forma prática e contextualizadas no formato de vinhetas explicativas.
2	2021	Possibilidades do Co ensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara	Analisar as práticas pedagógicas dos professores da sala comum e da sala de recurso multifuncional e identificar as probabilidades do Coensino no trabalho com crianças com TEA, na Educação Infantil.	As práticas pedagógicas dos professores da sala comum e da sala de recurso multifuncional foram trabalhar as habilidades sociais por meio de situações cotidianas da escola como: seguir regras, aguardar a vez, se colocar no lugar do amiguinho, cuidar dele. Já os professores da educação especial fazem uso de instrumentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Ensino, que são: sinalização na roda de conversa para que a criança entenda o que se é esperado; durante a leitura de história usam livros com imagem maiores e pouco texto; Na sala de aula os

						professores utilizaram materiais concretos e adaptados, além do uso de reforçadores; Estimulação de atividades sensoriais como massinha, pintura, jogos e brinquedos; Durante o lanche deve-se estimular a criança comer o lanche da escola, sempre respeitando sua individualidade. O trabalho em Coensino pode ser bem-sucedido quando currículo e instruções de ensino são compartilhados pelos parceiros, ambos devem se familiarizar com os materiais e apropriar-se do método; estar disposto a realizar modificações, quando necessários, para o aluno compreender determinado conteúdo ou assunto apresentando.
3	2019	Adaptações Curriculares para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo: o que os professores realizam	Gabrielle Lenz da Silva; Renata Oliveira Crespo; Sígla Pimentel Höher Camargo	Revista Gepesvida	Investigar as estratégias utilizadas para proporcionar a inclusão das crianças autistas através das adaptações curriculares.	As estratégias utilizadas para proporcionar a inclusão das crianças autistas através das adaptações curriculares são: Música, massinha de modelar, jogos, material concreto, livros infantis, modificações no ambiente, material adaptado e sistema de trocas. Os jogos são os mais citados pelas professoras, seguido de sistema de trocas (onde a professora faz um combinado com o aluno para realizar a atividade e quando terminar dar o que a criança gostaria de receber). E algumas adaptações como aumentar a largura do lápis utilizando E.V.A, entre outros.

4	2018	A criança público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: possibilidades de constituição subjetiva	Ivone Martins de Oliveira; Sonia Lopes Victor; Dayane Bollis Rabelo;	Revista Educação Especial em Debate	Construir propostas educacionais para as crianças com TEA a partir das contribuições dos documentos oficiais e estudos já realizados na Educação Infantil e Ensino Especial.	Diante do exposto fica proposto criar condições para que as crianças com deficiência possam experimentar formas de relação com o outro, baseadas na confiança, no apoio as suas iniciativas de estabelecer relações, na valorização de suas conquistas de diferenciação e afirmação pessoal, e em suas especificidades e singularidades. Além de um ambiente em que ela se sinta segura para interagir e experimentar situações novas, ser ouvida e ser considerada em suas necessidades, interesses e desejos; um ambiente que lhe desperte sentimento de pertencimento onde possa desempenhar papéis sociais, conhecer seu corpo, expressar-se por meio de diferentes linguagens, desenvolver a imaginação e processos de criação.
---	------	--	--	-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3.2 DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura, a fim de compreender as estratégias utilizadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em parceria com o professor regente, para possibilitar práticas de ensino e aprendizagem na Educação Infantil voltadas às crianças autistas.

Nesse sentido, Schmidt *et al.* (2022) realizaram pesquisas denominadas Práticas Baseadas em Evidências (PBE), que consistem em um conjunto de intervenções cuja efetividade foi comprovada para alcançar resultados educacionais com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essas práticas foram divulgadas por meio de um relatório publicado em 2020 pelo National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC), em parceria com a National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), no qual foram destacadas 28 práticas consolidadas na literatura acerca de

intervenções a serem utilizadas por professores no contexto escolar. Após a investigação das intervenções pedagógicas aplicáveis a crianças com TEA no Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi possível identificar nove práticas utilizadas pela professora especialista que apresentam evidências de efetividade em pesquisa (PBE) em uma escola brasileira.

Essas práticas são conhecidas, na realidade brasileira, como adaptações curriculares, entendidas como estratégias utilizadas para efetivar a inclusão dos alunos. Segundo Oliveira e Machado (2013), as adaptações curriculares consistem em mudanças no conteúdo, na didática e nas estratégias de avaliação; em síntese, são práticas realizadas a partir das necessidades do aluno, com o objetivo de garantir sua aprendizagem, tendo em vista que crianças autistas podem apresentar resistência a mudanças na rotina, atraso na fala, dificuldades na interação social, entre outras características do transtorno.

Camargo, Crespo e Silva (2019) apresentam um levantamento dos meios utilizados pelas professoras para realizar pesquisas voltadas às adaptações curriculares. De acordo com as 17 professoras entrevistadas, cinco utilizam o Google, uma utiliza livros, uma consulta os pais, sete recorrem à professora do AEE e três buscam a coordenação pedagógica. Dentre os meios de pesquisa citados, observa-se que a maioria das professoras recorre à internet, utilizando ferramentas de busca como o Google, enquanto outras procuram a professora do AEE, por considerá-la uma profissional mais capacitada para atender alunos com deficiência.

As mesmas autoras realizaram pesquisa sobre os recursos utilizados pelas professoras na Educação Infantil, com vistas a garantir adaptações razoáveis, e os resultados foram organizados da seguinte forma: dez professoras utilizam jogos; seis utilizam sistemas de troca; quatro fazem uso de material adaptado; três recorrem à música, à pintura, a materiais concretos e a modificações no espaço; duas utilizam livros infantis; e uma utiliza massinha de modelar.

Dados os recursos identificados, os mais utilizados são os jogos com materiais concretos, por prenderem a atenção do aluno, seguidos do sistema de trocas. Nessa fase, a professora precisa estabelecer combinados com o aluno, de modo que, para ele obter determinado objeto ou brinquedo de seu interesse, seja necessário realizar previamente a atividade proposta. Quanto ao material adaptado, as professoras costumam adaptar o lápis para auxiliar na coordenação motora do aluno; para isso, utilizam EVA ao redor do lápis, a fim de facilitar a escrita. Os demais recursos, como

música, pintura, materiais concretos e modificações no espaço, são utilizados ocasionalmente, a depender das necessidades identificadas em cada criança com TEA.

Entre as entrevistadas, há um questionamento recorrente quanto às dificuldades de realizar adaptações curriculares, especialmente em razão da falta de materiais disponibilizados pelas escolas. Soma-se a isso a quantidade de alunos em sala de aula que demandam atenção e cuidados específicos, além da carga horária extra que muitas professoras precisam dedicar fora do expediente para confeccionar esses recursos.

Embora exista a possibilidade de implementação dessas práticas, é importante destacar que há dificuldades para sua efetivação no contexto escolar, tanto em âmbito internacional quanto nacional. Por isso, evidencia-se a necessidade de parcerias entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que, juntos, possam buscar estratégias que atendam a essas crianças.

Mesmo diante das dificuldades, Silva (2019) informa que tem crescido a busca dos professores regentes pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de obter orientações quanto às adaptações curriculares e às estratégias a serem utilizadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaca, ainda, que o trabalho colaborativo vem se fortalecendo no processo de inclusão dessas crianças, pois visa à inter-relação e ao compartilhamento de informações entre os profissionais da educação — professor do AEE, professor regente, coordenação escolar, cuidador e mediador — além de seus familiares.

Apesar de ser identificado crescimento do trabalho colaborativo em algumas instituições, ainda há profissionais que apresentam dificuldades em atuar dessa forma. De acordo com Silva et al. (2018), após a realização de pesquisa entre a professora do AEE e a professora da sala de aula comum, ficou evidenciado que muitas delas apresentam dificuldades em elaborar atividades diferenciadas para atender crianças com autismo. Segundo essas docentes, há necessidade de formação continuada específica para ampliar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa também evidenciou lacunas quanto ao conhecimento acerca do autismo, uma vez que algumas professoras relataram não conhecer adequadamente as características do transtorno. Além disso, mencionaram que a única formação em Educação Especial que possuem integrou o currículo da graduação em Pedagogia cursada há mais de 30 anos. Nesse contexto, observa-se a importância de incentivar

a formação continuada, especialmente diante do crescimento das matrículas de estudantes com TEA nas instituições escolares.

Frente a esse cenário, Silva (2020) aponta, em sua pesquisa, que não há procura da professora regente pela professora do AEE quando não há, na turma, crianças com TEA. Tal constatação evidencia a ausência de iniciativa na busca por conhecimentos relacionados às crianças com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Embora nem todos os docentes possuam especialização na área, ressalta-se a importância de desenvolver sensibilidade e compromisso profissional para compreender melhor essas condições, em parceria com a professora da sala de recursos multifuncionais.

Ainda segundo Silva *et al.* (2018), as professoras relatam ter interesse em adaptar atividades para atender crianças com TEA, porém, devido à falta de orientação da instituição escolar de modo geral, encontram dificuldades para elaborar propostas pedagógicas adequadas. Diante disso, muitas recorrem a atividades prontas disponíveis na internet para atender alunos típicos e, quando necessário, tentam adaptá-las para alunos atípicos, embora não detalhem como essas adaptações são realizadas, o que, pelo contexto apresentado, pode comprometer o atendimento às necessidades desses estudantes.

Brito, Fonseca e Silva (2018), em sua pesquisa, destacam que a professora regente entrevistada possui pouco conhecimento acerca do autismo, relatando ter estudado sobre inclusão apenas durante a graduação. Quanto à professora do AEE, a entrevista revelou maior flexibilidade no planejamento para atender o aluno no contexto da aula, embora não tenham sido especificadas as atividades desenvolvidas para o atendimento individualizado ou para o desenho universal — entendido como a organização de atividades que podem ser adaptadas para estudantes com deficiência, mas que também contemplam o grupo de forma geral.

Por fim, observa-se que, além do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, devem ser considerados outros fatores, como a insuficiência de recursos materiais e humanos nas escolas e a necessidade de formação continuada dos professores acerca da educação especial, especialmente sobre o autismo, foco desta pesquisa, a fim de garantir a inclusão e a aprendizagem dos alunos com deficiência na prática pedagógica.

3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO AEE E DA SALA COMUM

A prática pedagógica, segundo Paulo Freire (1996), está relacionada às ações desenvolvidas entre professor e aluno por meio do diálogo, que busca a transformação social e o desenvolvimento integral do educando.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as competências gerais para o desenvolvimento da Educação Infantil, organizadas em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e em campos de experiência. Nos direitos de aprendizagem, destacam-se:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 1)

Espera-se que os educadores utilizem esses direitos de aprendizagem para desenvolver práticas pedagógicas voltadas aos saberes das crianças, complementando as experiências vividas em seus lares.

É necessário conhecer o público atendido e promover práticas que visem à transformação do educando, pois se sabe que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 21)

Ao criar possibilidades para a criança expressar-se, ela utiliza toda a sua criatividade, sensibilidade, medos e anseios, construindo e desconstruindo conhecimentos e aprendendo por meio das interações com o meio, com outras crianças e com outros adultos. É a partir dessas vivências — do brincar, do explorar e do construir — que a criança desenvolve sua identidade, seja ela pessoal, social ou cultural. Essa construção está melhor definida nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são:

O eu, o outro e o nós – Esta experiência está destacada na relação com outro, sejam eles crianças ou adultos. É nessa interação que as crianças vão se descobrindo a partir das suas vivências com seus pares e começa a construir questionamentos sobre si e o outro.

Corpo, gestos e movimentos – As crianças se comunicam com o mundo através do seu corpo. Nesta comunicação está as várias linguagens como música, dança e teatro que deve ser explorado de forma rítmica através de variados movimentos do corpo que pode ser pular, rastejar, equilibrar entre outros.

Traços, sons, cores e formas – Aqui valoriza-se as manifestações culturais a serem exploradas com as artes visuais que são realizadas através da colagem, fotografia, pintura e modelagem e ainda através dos sons que utiliza mímicas, danças, canções, desenhos, manipulação de recursos tecnológicos. Envoltos dessas atividades as crianças desenvolvem o senso estético e crítico.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – A comunicação surge desde que se é bebê quando utilizam o choro para expressar algo que esteja sentindo, usam seu corpo para também se expressar. Somente depois que aprendem a falar que a comunicação é realizada de forma verbal e que possibilita escutar, pensar e imaginar. Com isso, em interação com seus pares, a criança passa a enriquecer seu vocabulário, seu pensamento e imaginação. Portanto, é importante atividades que promovam a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Através do contato com a literatura, onde as crianças podem ouvir histórias de gêneros diversos, permitem um amadurecimento do seu imaginário, vocabulário e permitem com isso despertar para

a escrita onde passam a perceber que as letras das histórias possuem som e assim vão enriquecendo a sua compreensão da escrita e da língua falada.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças buscam estar inseridas no espaço atentas as ruas, bairros, cidades e também ao tempo como dia e noite, ontem, hoje e amanhã, vivenciam momentos de contagem diversas entre outras situações que são oportunizadas a elas em ambientes familiares, escolar e na sociedade. Dessa forma, é necessário que a escola promova experiências onde a criança possa vivenciar momentos socioculturais, relações matemáticas, transformações dos espaços dentre outras que possibilitem a ampliação do conhecimento de mundo acerca do espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

É por meio desses campos de experiência que a criança vai se constituindo e se descobrindo como um sujeito importante na sociedade. Por isso, é fundamental que o docente utilize diversas estratégias de aprendizagem e aperfeiçoe suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas podem variar de acordo com a necessidade da turma. Após levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram pesquisados os descritores “prática pedagógica” AND “autismo” AND “educação infantil”, por meio dos quais foram encontrados 68 trabalhos publicados. Destes, foram selecionados seis artigos para análise temática, os quais servirão de base para o estudo das práticas utilizadas na Educação Infantil.

A seguir algumas sugestões a serem trabalhadas na Educação Infantil considerando diversas áreas do desenvolvimento (cognitivo, motor, social, emocional e comunicativo).

1. Atividades Sensoriais

Objetivo: Estimular os sentidos (tato, audição, visão, olfato, paladar) e o reconhecimento do corpo e do espaço.

Exemplos:

- Caixas sensoriais com materiais de diferentes texturas.
- Brincadeiras com sons (instrumentos musicais, histórias sonoras).
- Massinhas caseiras, areia mágica, água, espuma.
- Caminhadas sensoriais (descalço sobre tecidos, tapetes, grãos, etc.).

Ideal para crianças com deficiência visual, intelectual ou TEA (Transtorno do Espectro Autista).

2. Atividades de Arte Acessível

Objetivo: Desenvolver a expressão, a criatividade e a coordenação motora.

Exemplos:

- Pintura com os dedos, pincéis adaptados ou esponjas.
- Colagens com materiais recicláveis ou naturais (folhas, algodão).
- Atividades com modelagem (barro, argila, massinha).
- Desenho em papel de grande formato no chão ou na parede.

Importante usar materiais adaptados (grossos, com velcro, com apoio), se necessário.

3. Jogos Cooperativos e Inclusivos

Objetivo: Desenvolver habilidades sociais, linguagem, regras e respeito às diferenças.

Exemplos:

- Jogos de tabuleiro adaptados com símbolos, cores ou braille.
- Brincadeiras em roda com músicas.
- Circuitos motores com adaptações (cadeira de rodas, andadores).
- Jogos que valorizem a colaboração, e não a competição.

Essencial que todos participem, cada um à sua maneira.

4. Contação de Histórias Acessível

Objetivo: Estimular a linguagem oral, imaginação e escuta.

Exemplos:

- Uso de livros acessíveis (em braille, pictogramas, livros objetos).
- Histórias com apoio de recursos visuais, sonoros e táteis.
- Teatro de fantoches ou dramatizações simples.
- Leitura compartilhada com uso de pranchas de comunicação alternativa.

Útil para crianças com deficiência auditiva, visual, intelectual e TEA.

5. Psicomotricidade com Adaptações

Objetivo: Desenvolver o corpo, o movimento, a lateralidade, o equilíbrio.

Exemplos:

- Circuitos motores com obstáculos, túnel, cordas, bambolês.
- Atividades de dança com tecidos ou fitas.
- Jogos de bola com bolas leves ou adaptadas.
- Danças circulares e brincadeiras com música.

Adapte o espaço, tempo e materiais para que todos consigam participar.

6. Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

Objetivo: Facilitar a comunicação para crianças não falantes ou com dificuldades de fala.

Exemplos:

- Uso de pranchas com figuras (PECS).
- Aplicativos com voz sintetizada.
- Sinais simples em Libras junto à fala.
- Cartazes visuais com rotinas diárias.

Fundamental para crianças com paralisia cerebral, TEA ou deficiência intelectual.

7. Rotina Estruturada e Visual

Objetivo: Promover segurança, previsibilidade e autonomia.

Exemplos:

- Quadro de rotina com fotos ou pictogramas.
- Avisos antecipados de transições entre atividades.
- Espaços organizados por função (canto da leitura, da arte, etc.).
- Regras visuais combinadas com a turma.

Muito eficaz para crianças com TEA e deficiência intelectual.

8. Trabalho com os pares

Objetivo: Promover interações sociais e empatia.

Exemplos:

- Atividades em dupla (uma criança com deficiência + colega).

- Projetos coletivos em que cada criança contribui com algo.
- Momentos de ajuda mútua e troca de experiências.

O envolvimento das outras crianças é essencial para a inclusão real.

9. Planejamento Individualizado (PI)

Objetivo: Garantir que cada criança avance de acordo com suas possibilidades.

Exemplos:

- Adaptações de objetivos, estratégias e avaliação.
- Registros constantes do desenvolvimento da criança.
- Envolvimento da família e equipe multidisciplinar (fono, terapeuta, etc.).

Segundo Freire (1996, p. 15), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

4. PERCURSOS DA PESQUISA NA ESCOLA VOVÓ MOCINHA

A pesquisa surge da necessidade de responder a questionamentos que são feitos e que, muitas vezes, não encontram respostas plausíveis. Nesse sentido, conforme Antonio Carlos Gil (2009, p. 18), “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2009), há dois grupos de razões pelos quais se realiza pesquisa: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. A primeira refere-se à satisfação pessoal em conhecer algo novo e ampliar o saber. A segunda está relacionada ao interesse em aprofundar conhecimentos com a finalidade de aprimorar e tornar mais eficientes as práticas desenvolvidas.

Dessa forma, visando ao aprimoramento da prática pedagógica, foi realizada uma pesquisa de caráter prático, considerada importante para o exercício da docência, pois, como descreve Paulo Freire (1996, p. 52), “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Para a realização de uma boa pesquisa é necessário que o pesquisador tenha algumas qualidades sociais e intelectuais, conforme aponta Gil (2009):

- a) Conhecimento do assunto a ser pesquisado; b) curiosidade; c) criatividade; d) integridade intelectual; e) atitude autocorretiva; f) sensibilidade social; g) Imaginação disciplinada; h) Perseverança e paciência; i) Confiança na experiência (Gil, 2009, p. 18).

Munido de todas essas qualidades de um bom pesquisador, iniciou-se a pesquisa no município de Rio Branco, mais precisamente na escola de Educação Infantil Vovó Mocinha. Em seguida, serão detalhados a pesquisa, os protagonistas e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados e análise.

4.1 RIO BRANCO, CAPITAL DO ESTADO QUE LUTOU PARA SER BRASILEIRO

A população riobranquense orgulha-se de sua história, pois o estado do Acre tornou-se parte do Brasil após um processo histórico que envolveu conflitos armados.

A história começa com a comercialização da borracha. Na Europa, vivenciava-

se a Revolução Industrial e crescia o interesse pelas riquezas amazônicas. Várias estratégias garantiram o domínio do vale amazônico à coroa portuguesa, dentre elas a assinatura do Tratado de Ayacucho, em 27 de março de 1867, acordo firmado entre Brasil e Bolívia, no qual as terras do atual Acre pertenciam à Bolívia. Nesse período, já existia demanda pela exploração da borracha; porém, essa exploração ganhou maior impulso somente em 1877, com a seca no Nordeste brasileiro, que provocou migração para a região amazônica e intensificou a extração do produto.

Os nordestinos, fugindo da seca de sua região e atraídos pela promessa de enriquecimento com a produção da borracha, migraram para a região do Acre. Assim, as terras então pertencentes à Bolívia passaram a ser ocupadas por brasileiros que trabalhavam na extração e comercialização da borracha, destinada à exportação para países americanos.

Tempos depois, a Bolívia tomou conhecimento da grande quantidade de brasileiros ocupando seu território e do potencial econômico das seringueiras, que geravam lucro por meio da extração da borracha. Diante disso, buscou retomar suas terras e estabeleceu um acordo de arrendamento com a empresa estrangeira Bolivian Syndicate, de capital anglo-americano.

O território do Acre passou a ser brasileiro após um conflito entre brasileiros e bolivianos. A guerra foi liderada por José Plácido de Castro, que era ex-militar e já possuía experiência em combates. Organizou sua tropa e, no dia em que a Bolívia comemorava seu aniversário nacional, Plácido de Castro invadiu a região ocupada pelos bolivianos e declarou a guerra. Após lutas intensas, Plácido de Castro saiu vitorioso, e foi firmado um acordo conhecido como Tratado de Petrópolis, assinado em 17 de novembro de 1903, pelo qual as terras do Acre passaram a pertencer ao Brasil. Em contrapartida, o Brasil pagou 2 milhões de libras esterlinas, cedeu parte de terras do Mato Grosso e comprometeu-se com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Por fim, O município de Rio Branco foi criado e instalado em 15 de fevereiro de 1903.

Imagem 1: Mapa do município de Rio Branco - Acre



Fonte: Google Maps, 2025.

4.2 HISTÓRIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL VOVÓ MOCINHA

A Companhia de Habitação do Acre (COHAB) e a Secretaria de Ação Social do Acre firmaram um convênio que resultou na criação da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha, localizada na Rio Branco, rua Ayrton Senna, nº 123, bairro Xavier Maia, zona urbana, com telefones de contato (68) 3228-6899 e 3228-3656. A escola foi inaugurada em 1993, funcionando inicialmente como creche, e recebeu seu nome em homenagem à Altina da Costa e Silva, conhecida como Vovó Mocinha e mãe do governador da época, Romildo Magalhães. Altina da Costa e Silva nasceu no Seringal Jurupari, no município de Feijó, em 13 de agosto de 1914, e faleceu em 28 de dezembro de 1992, na cidade de Goiânia. Era conhecida por sua bondade com pessoas humildes, colonos, ribeirinhos e comunidades carentes. Foi líder comunitária e política, além de trabalhar como agricultora, lavadeira e parteira. Foi por meio dela que seu filho, Romildo Magalhães, ingressou na vida política.

O período em que a escola funcionou como creche foi de 1993 a 1999. A partir de julho de 1999, passou a funcionar como escola de Educação Infantil, conforme a Portaria nº 064/99 da Secretaria de Educação do Acre, assinada pelo secretário Arnóbio Marques de Almeida Júnior. Na administração e coordenação da escola foi nomeada a professora Ana Souza do Nascimento, por meio da Portaria nº 642/99.

Nesta época, a escola atendia nos turnos matutino e vespertino, em três salas

de aulas, com turma de 04 anos, 05 anos e 06 anos.

No dia 6 de janeiro de 2000, a representante da Secretaria Estadual de Educação, professora Ana Souza do Nascimento, foi exonerada de sua função por meio da Portaria nº 0019/2000 da Secretaria de Educação do Acre, assinada pelo ex-secretário Arnóbio Marques de Almeida Júnior. Na mesma data, foi nomeada a professora Sônia Maria Borges Pacífico, por meio da Portaria nº 0020/2000 da Secretaria de Educação do Acre, como nova representante da Secretaria Estadual de Educação na Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha.

No dia 30 de novembro de 2000, Sônia Maria Borges Pacífico foi eleita pela comunidade escolar para gerir a escola no período de 2001 a 2003. Em 2003, foi reeleita pela comunidade escolar para cumprir mais um mandato de dois anos e permaneceu na função até fevereiro de 2012.

Após a gestão da Sônia Maria Borges, assumiu a direção da escola a professora Eny Valente de Souza, por meio de eleição, exercendo a função de 2012 a 2018. Posteriormente, a gestão foi transferida para a atual diretora, Sáira Maria Moraes da Conceição, que venceu a eleição realizada em 2018, assumindo o cargo em 2019. Foi reeleita em 2022, com mandato previsto até 2026.

Atualmente, a escola é mantida pelo município de Rio Branco, responsável pela primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, tendo como base mantenedora a Prefeitura Municipal de Rio Branco – AC, além dos incentivos federais provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A estrutura física da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha é composta por recepção; uma sala da secretaria (climatizada e com banheiro); uma sala da direção (climatizada); uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (climatizada); sala da coordenação pedagógica (climatizada); oito salas de aula climatizadas; uma sala de brinquedos; uma sala de vídeo (climatizada); uma cantina com despensa; um escovódromo; uma área de serviço; parque infantil; duas piscinas infantis (adquiridas com recursos próprios); um banheiro infantil masculino, com dois vasos sanitários e dois mictórios; um banheiro feminino, com três vasos sanitários; um banheiro adaptado para crianças com deficiência física; e um banheiro para os funcionários.

No ano de 2012 foi construído rampas para garantir acessibilidade para pessoas

em cadeiras de roda ou com mobilidade reduzida.

Em 2019, a Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha passou por uma reforma, na qual as janelas de madeira foram substituídas por janelas de vidro, foram instaladas portas com acessibilidade para pessoas em cadeiras de rodas, além da instalação de um exaustor e de telas nas janelas da cantina. Também houve a substituição da fiação elétrica, a instalação da caixa de distribuição de energia e a criação de uma sala de leitura climatizada.

A escola oferta creche parcial e pré-escola. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apenas a pré-escola, destinada às crianças de 4 a 5 anos completos até 31 de março do ano correspondente, é considerada obrigatória, sendo dever dos pais ou responsáveis garantir a matrícula das crianças nessa faixa etária. Para efetivar a matrícula, são necessários alguns documentos, tais como: cópias da certidão de nascimento, cartão do SUS, comprovante de residência, RG, CPF, cartão de vacina e o preenchimento do requerimento de matrícula.

Sabemos que a educação dos alunos é fundamentada no tripé família, escola e comunidade. Visando fortalecer ainda mais esses vínculos, a escola desenvolve ações anuais com a participação dos envolvidos. Entre as atividades realizadas, destaca-se o projeto “Família na escola”, no qual a instituição estabelece parceria com a comunidade para ofertar diversos serviços, como corte de cabelo, atendimento psicológico, atendimento jurídico, clínico geral, odontológico e massagem, entre outros, disponibilizados por familiares ou parceiros da própria comunidade. Outra atividade desenvolvida é o projeto Festa Cultural, no qual as turmas escolhem uma região para ser trabalhada ao longo do ano letivo, finalizando com uma apresentação cultural. Os pais participam ativamente do processo, auxiliando as crianças na aprendizagem sobre a região estudada, abrangendo aspectos como culinária e história local. No encerramento das atividades, as crianças realizam degustação de receitas típicas no pátio da escola e apresentam uma dança temática, contando com o apoio dos pais nos ensaios e na preparação das vestimentas. Essas atividades fortalecem a parceria entre escola, família e comunidade, fazendo com que todos se sintam participantes do processo de construção da aprendizagem das crianças e integrados à comunidade escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha funciona em dois turnos: matutino, das 7h às 11h, e vespertino, das 13h às 17h. A escola atende, em média, 400 alunos distribuídos entre os dois períodos. No turno da manhã, há 1 turma de

creche parcial, 3 turmas de pré 1 e 4 turmas de pré 2. No turno da tarde, funcionam 3 turmas de pré 1, 4 turmas de pré 2 e 1 turma de creche parcial. A unidade escolar conta com 48 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 coordenadora administrativa, 7 professores efetivos em exercício e 8 professores temporários. Há também professores mediadores, sendo 1 efetivo e 1 temporário. Quanto aos servidores não docentes, o quadro é composto por 14 efetivos e 5 provisórios, incluindo 2 auxiliares de secretaria, 4 assistentes escolares, 4 merendeiras, 6 cuidadores pessoais e 2 assistentes de creche. Os servidores terceirizados incluem 3 serventes e 2 agentes de portaria.

Toda a estrutura da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha é voltada ao desenvolvimento integral do educando. Dessa forma, busca articular o cuidar e o educar por meio de atividades que promovam o bem-estar físico e estimulem os aspectos cognitivo, emocional e social, considerados fundamentais para o exercício da cidadania.

4.2.1 Projeto Político Pedagógico da Escola

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento essencial para as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, pois define as metas, a identidade da escola e a qualidade do processo educativo, devendo ser construído e ajustado conforme as necessidades da comunidade, com vistas à formação integral dos educandos. Conforme Veiga (1995, p. 12), “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”.

De acordo com Ilma Passos Alencastro Veiga (1995, p. 12), “o projeto não é algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”, mas um instrumento que deve ser vivenciado ao longo de todo o processo educativo da escola.

O projeto é considerado “político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. E é considerado pedagógico por “definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Veiga, 1995, p. 12).

Nesse sentido, compreende-se que o aspecto político e o pedagógico são indissociáveis no Projeto Político-Pedagógico, pois envolve reflexão e busca contínua

pela melhoria dos problemas identificados na escola, com vistas a atender o educando de forma integral, conforme discutido por Ilma Passos Alencastro Veiga (1995).

Buscando a integralidade do educando, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha é considerado mais que um documento formal a ser apresentado quando solicitado por órgãos fiscalizadores, constituindo-se no registro das diretrizes e das práticas pedagógicas da instituição. O documento é elaborado em conformidade com as legislações educacionais vigentes, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as normativas do Conselho Municipal de Educação de Rio Branco (CME) e o Currículo de Referência Único do Acre.

As referências apresentadas são norteadoras para a organização do trabalho em dois níveis: como organização da escola e como organização da sala de aula, incluindo a relação social com o contexto imediato, buscando preservar a visão de totalidade, conforme destaca Ilma Passos Alencastro Veiga (1995, p. 14). Dessa forma, fortalece-se o diálogo e a reflexão entre a comunidade escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas institucionais de forma integral. Assim, consolida-se a linha de pensamento adotada pela escola, fundamentada na concepção sociointeracionista, que enfatiza a importância da interação social e cultural no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Essa perspectiva tem como principal referência Lev Vygotsky (1998), por compreender que o processo de aprendizagem da criança ocorre por meio da ação, da experimentação, da criação e da construção do conhecimento a partir de suas experiências e da mediação dos professores.

A proposta da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha é promover o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, preservando o bem-estar físico, afetivo, intelectual e social. As atividades possuem caráter lúdico, estimulam a curiosidade e despertam novas descobertas, estabelecendo relações entre os conhecimentos prévios das crianças e o aprendizado sistematizado.

Para a efetivação de uma proposta pedagógica consistente, é necessário, além dos conhecimentos teórico e prático, o planejamento das ações. Antes de tudo, a escola precisa definir onde pretende chegar, estabelecendo, juntamente com a equipe escolar, os objetivos a serem alcançados e, posteriormente, planejar suas ações com base no plano de curso, no plano de aula e nos projetos didáticos, considerando a realidade do contexto social, as necessidades dos alunos e seus conhecimentos

prévios. Nesse processo, devem ser definidos objetivos específicos e selecionados instrumentos metodológicos adequados para a investigação das questões e problemas identificados, utilizando-se fontes e atividades diversificadas, com a sistematização do conhecimento a partir da perspectiva do aluno, conforme destaca Teresa Cristina Rego (2010).

Partindo dessa premissa, a Escola apresenta objetivos específicos do seu PPP, definidos para contribuir com a construção do conhecimento dos aprendizes da Educação Infantil, são eles:

- ✓ Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;
- ✓ Garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, garantindo sua real inclusão no universo escolar;
- ✓ Buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade;
- ✓ Melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno na Escola;
- ✓ Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;
- ✓ Promover a integração escola comunidade;
- ✓ Atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento. Implementar a avaliação diagnóstica, de forma sistemática, para orientar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ Promover a formação integral do aluno, visando seu bem estar, preparando-o para uma atuação positiva e crítica, junto aos membros de sua família e comunidade;
- ✓ Oportunizar ao educando a aprendizagem do conhecimento científico a partir de fundamentos culturais, políticos, econômicos, morais e éticos, visando o exercício consciente da cidadania a partir de renovação e melhoria da práxis pedagógica enfatizando o relacionamento humanístico;
- ✓ Reconhecer a importância e incluir a temática da educação das relações étnico-

raciais no currículo da Educação Infantil, conforme legislação vigente;

Tendo em vista os objetivos destacados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), é importante frisar que ele não se constitui apenas como um conjunto de diretrizes, mas como um documento construído coletivamente pela equipe pedagógica e pela comunidade escolar, caracterizando-se como um instrumento democrático que pode sofrer alterações à medida que as ações são executadas, pois se trata de um documento dinâmico que busca a qualidade e a autonomia da escola, sendo constantemente reconstruído quando necessário

Em meio a essas construções e desconstruções, podem ser destacados alguns pontos que têm sido desafiadores para a escola como um todo, especialmente o processo de inclusão escolar.

A Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha, considerando a diversidade de deficiências e transtornos dos alunos, busca qualificar os profissionais que nela atuam por meio de formações continuadas realizadas na própria instituição. Em alguns momentos, essas formações são conduzidas pela equipe da Educação Especial e, em outros, por profissionais externos especializados na área.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP), estão previstas formações sobre diferentes temáticas, entre elas:

Adaptação na Educação Infantil – tem como objetivo que funcionários e professores compreendam a proposta de adaptação da escola, destacando a responsabilidade coletiva no acolhimento das famílias e das crianças.

Avaliação na Educação Infantil – visa identificar os instrumentos avaliativos do desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, emocional, psicomotor, comunicativo, social e na resolução de problemas, entre outros. Para isso, os profissionais devem registrar as observações por meio de portfólios, relatórios individuais e coletivos, além de outros instrumentos.

Importância da avaliação diagnóstica – destinada a identificar as hipóteses de leitura e escrita das crianças, possibilitando a organização de agrupamentos pedagógicos, estratégia na qual alunos com níveis diferentes são colocados em interação para favorecer a aprendizagem mútua.

Diário de classe – constitui-se como instrumento de sistematização da ação docente ao longo do ano letivo, contemplando o registro dos conteúdos trabalhados, da frequência escolar (com acompanhamento dos alunos que apresentam faltas consecutivas) e o encaminhamento de relatórios à direção, incluindo a síntese

bimestral do desenvolvimento da turma.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) – tem como finalidade compreender a importância desse atendimento para alunos com deficiência ou outros transtornos, além de favorecer o aprendizado de estratégias práticas para o trabalho com estudantes com deficiência, reforçando o princípio de que a inclusão é responsabilidade de toda a escola.

Importância da afetividade e do limite na pré-escola – busca discutir a construção de limites sem práticas autoritárias, compreendendo os diferentes aspectos da afetividade e da disciplina no contexto da educação infantil.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública, localizada no município de Rio Branco, no estado do Acre. A instituição atende crianças de 3 a 5 anos de idade e organiza seu trabalho pedagógico com base na proposta pedagógica do município, construída a partir das diretrizes da Educação Básica, garantindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da educação especial.

O estudo teve como foco compreender e analisar a parceria estabelecida entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. A investigação buscou identificar como ocorre a comunicação entre esses profissionais, quais estratégias colaborativas são mobilizadas e de que maneira esse trabalho conjunto contribui para a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, tendo como cenário a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais, com o objetivo de observar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois espaços. Os participantes da investigação foram a professora regente das turmas de creche, pré-1 e pré-2 e a professora responsável pelo AEE.

Os dados foram coletados por meio de questionários com questões abertas, além da observação em sala de aula, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de colaboração existentes no cotidiano escolar. A análise concentrou-se na identificação de ações que favorecem ou dificultam a construção de

uma prática inclusiva efetiva, destacando a importância do diálogo, da corresponsabilidade e do planejamento conjunto entre os profissionais envolvidos.

Assim, esta caracterização busca contextualizar o ambiente investigado e destacar os aspectos que reforçam a importância de fortalecer a parceria entre o professor da sala comum e o professor do AEE, reconhecendo essa interação como componente essencial para a concretização de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Quadro 5: Perfil dos participantes da pesquisa

Etapa de Ensino	Professores/coordenadora	Tipo de contrato
Educação Infantil (creche parcial)	2	Temporários
Educação Infantil (Pré I)	5	4 temporários 1 efetivo
Educação Infantil (Pré II)	8	6 efetivos e 2 temporário
Professora do Atendimento Educacional Especializado	01	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O quadro revela o perfil dos profissionais entrevistados, sendo dois professores da creche, cinco professores do pré I, oito professores do pré II e uma professora do Atendimento Educacional Especializado, totalizando 15 integrantes na escola, dos quais apenas 11 participaram da pesquisa. A maioria dos profissionais é composta por professores do quadro efetivo, totalizando sete, enquanto oito são do quadro temporário, o que demonstra que metade dos profissionais já está acostumada com a rotina da escola, estando mais familiarizada com os alunos, a família e a comunidade escolar.

Todos os profissionais entrevistados são mulheres, com graduação em Pedagogia e especialização na área da Educação, sendo que uma boa parte possui formação na área da Educação Especial, o que demonstra a preocupação com a qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Sabemos que um profissional mais qualificado é mais sensível as situações da sala de aula, tem um olhar atento a cada comportamento das crianças e entende que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor,

inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 21)

Compreende-se que o conhecimento é fundamental para promover uma inclusão efetiva, por isso a formação continuada de professores deve ser permanente, uma vez que cada estudante possui especificidades diferentes, e o conhecimento é essencial para orientar as ações pedagógicas conforme as necessidades de cada um.

4.5 INSTRUMENTOS E/OU TÉCNICAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário com questões abertas, aplicado por meio da plataforma Google Forms.

Este tipo de instrumento é conhecido no meio acadêmico por ser uma:

Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

Dessa forma, dois modelos de questionários foram aplicados aos professores: um destinado aos professores da sala comum e outro à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As docentes foram orientadas a responder ao questionário com base em suas vivências de sala de aula, em que já atenderam ou atendem alunos com ou sem deficiência que necessitam de acompanhamento.

É importante destacar que a escola utilizada na pesquisa é pública, pertencente ao município de Rio Branco, no estado do Acre. Atuei como professora mediadora nos anos de 2017 e 2018 e como professora regente nos anos de 2020, 2021 e 2022. Atualmente, faço parte do Conselho Escolar como presidente. Nesse sentido, ressalta-se a importância de conhecer e compreender o funcionamento da inclusão de crianças com deficiência, de modo a subsidiar a prática pedagógica em sala de aula e orientar ou sugerir aos professores estratégias que favoreçam um ensino de qualidade.

Dada a proximidade que tenho com a escola, expliquei, em reunião, aos coordenadores pedagógicos e administrativos e à gestora a importância da pesquisa para o meio acadêmico e para minha formação profissional, bem como para o universo acadêmico. Ressaltei também a relevância de compreender o funcionamento da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, com vistas à melhoria contínua

da aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência.

Após a reunião em que expliquei a importância da pesquisa, pude, em outro momento, aplicar o questionário aos professores durante o horário de planejamento escolar, o que representou um êxito para a pesquisa, pois a maioria dos professores da escola respondeu ao instrumento.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa contribuiu para a compreensão da inclusão escolar na Educação Infantil, por meio do trabalho do professor da sala de aula comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). São apresentados, durante a análise, as respostas dos participantes e os gráficos que mostram a escolaridade, a idade e o gênero dos entrevistados.

Nesta pesquisa foi aplicado um questionário com questões abertas para uma professora do Atendimento Educacional Especializado e para dez professoras da sala de aula comum da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha.

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A pesquisa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha iniciou com a pergunta sobre gênero, com as opções masculino, feminino e prefiro não dizer. Dos dez entrevistados, pode-se notar que 100% são mulheres, o que evidencia a predominância do sexo feminino no quadro docente da Educação Infantil. De acordo com o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 73% dos professores no Brasil são mulheres, sendo que, na Educação Infantil, esse percentual é ainda maior, atingindo aproximadamente 96,2%.

Dada a estimativa podemos refletir que a prevalência de professores do sexo

feminino na educação infantil está relacionado a contextos históricos, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, as mulheres eram consideradas com vocação para a docência,

O discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se-ia seu lugar por excelência (Almeida, 1998, p. 64, *apud* Santos; Costa; Custódio, 2022).

Baseadas nesse discurso, muitas mulheres seguiram para o caminho da docência por considerarem ser algo que mais se aproximava da maternidade e pelo

fato de a profissão de professora por muitos anos ter sido a única em que as mulheres puderam exercer em um trabalho fora do espaço privado do lar e sua inserção no espaço público, pois os demais campos de trabalho lhes foram vedados (Santos, Costa; Custódio, 2022, p. 205).

Atualmente, a escolha da docência está atrelada não somente a fatores históricos, mas econômico e social.

A escolha da profissão nem sempre acontece por vocação ou destinação conforme se defendia na sociedade do século XIX, mas devido às necessidades de as mulheres adentrarem no mundo do trabalho e, conquistar uma profissão, outros fatores estão relacionados à falta de condições financeiras (Santos; Costa; Custódio, 2022, p. 207)

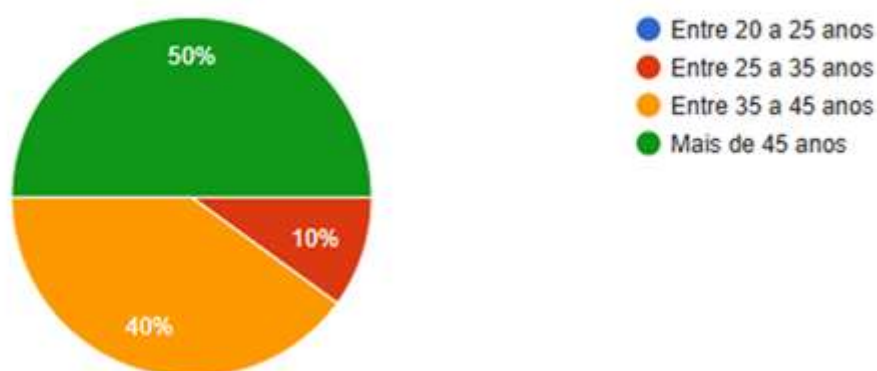
Hoje, muitas mulheres encaram o desafio da docência por buscarem ter uma profissão e por ser uma área em que existe uma grande contratação, ou seja, estão nesta área por questões financeiras e de crescimento profissional e não apenas como vocação por serem mulheres.

Aqui cabe destacar também a ausência dos homens nesta etapa da educação.

Uma tese de doutorado de Débora Thomé Sayão, intitulada “Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche”, defendida em 2005, analisou a ausência de homens na Educação Infantil, relacionando esse fenômeno a questões econômicas, especialmente à desvalorização salarial da profissão. Além disso, o estudo aponta que alguns homens que ingressaram no magistério enfrentaram preconceito social, por persistir a ideia de que a Educação

Infantil estaria associada exclusivamente ao cuidado materno, atribuindo às mulheres supostas habilidades naturais para essa função. Contudo, conforme destaca Elisabeth Badinter (1993, p. 178, apud Sayão, 2005, p. 167), “a maternagem não tem sexo” e pode ser desenvolvida no cotidiano, dependendo da disposição do indivíduo para aprender e exercer essa prática.

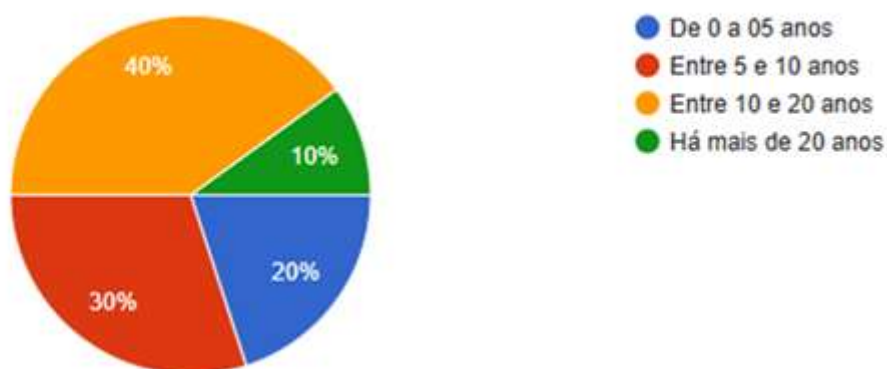
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Neste gráfico foram levantadas as idades das participantes da pesquisa, que variaram entre 20 e 25 anos, 25 e 35 anos, 35 e 45 anos e acima de 45 anos. Observa-se ausência de participantes na faixa etária de 20 a 25 anos; 10% estão na faixa de 25 a 35 anos; 40% na faixa de 35 a 45 anos e 50% possuem idade superior a 45 anos, o que indica maior faixa etária entre as professoras da escola.

Gráfico 3: Tempo de atuação na área da educação



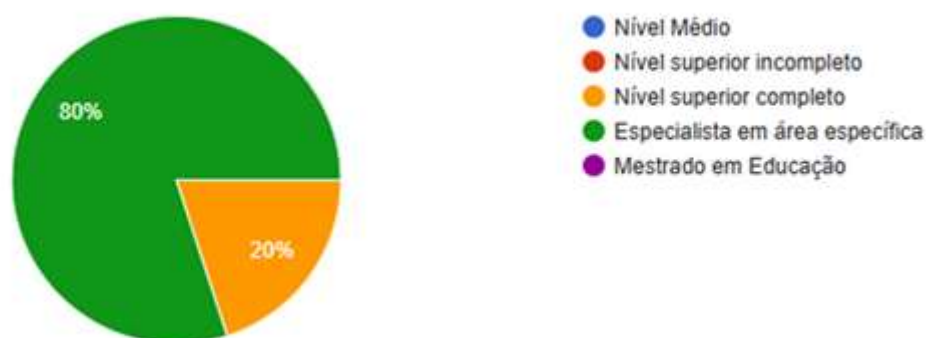
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha, o tempo de atuação das professoras foi identificado da seguinte forma: 0 a 5 anos, correspondendo a 10%; 5 a 10 anos, 30%; 10 a 20 anos, 40%; e acima de 20 anos, também 40% das entrevistadas.

A partir da análise do gráfico, observa-se predominância de profissionais com maior tempo de experiência, correspondendo aproximadamente a 90% quando somadas as faixas de 5 a 10 anos, 10 a 20 anos e acima de 20 anos. Esse resultado indica um quadro docente composto majoritariamente por professoras com ampla experiência profissional.

A experiência das professoras mostra certa tranquilidade em relação ao trabalho desenvolvido na escola, pois subentende-se que, quanto maior a experiência profissional, maior tende a ser a facilidade para trabalhar com as crianças em sala de aula, uma vez que a vivência prática proporciona repertório para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Por outro lado, observa-se que profissionais mais experientes podem apresentar maior resistência à incorporação de novas metodologias e aos desafios impostos pelas transformações da realidade escolar.

Gráfico 4: Grau de escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O grau de escolaridade é um descritor importantíssimo para a promoção da inclusão escolar.

Nesta abordagem, observa-se que cerca de 80% dos professores possuem especialização em áreas específicas do campo educacional, enquanto apenas 20% possuem apenas a graduação. A pesquisa demonstra a busca por aprimoramento profissional em áreas específicas da educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, inciso III, é necessária a qualificação

dos profissionais da sala de aula comum para o atendimento às políticas de educação inclusiva.

Compreende-se que, para a realização de um trabalho de qualidade, é fundamental a preparação profissional para o atendimento dos estudantes, sendo que essa formação ocorre por meio de cursos de qualificação com menor carga horária ou de cursos de especialização, com maior carga horária, voltados à área da Educação Especial.

Quadro 06: Você sabe o que significa o Transtorno do Espectro Autista?

PROF ^o	RESPOSTAS
P1	Sim
P2	É o neurodesenvolvimento da criança que tem o seu mundo e no seu tempo.
P3	Sim
P4	Sim
P5	Sim
P6	Sim
P7	Sim
P8	Distúrbio neurológico do desenvolvimento que afeta a comunicação, interação, parte cognitiva.
P9	Sim
P10	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na análise do quadro, observa-se que cerca de 80% dos participantes responderam apenas com a palavra “sim” ao serem questionados sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já 20% dos entrevistados apresentaram uma breve explicação com suas próprias palavras. Nota-se que muitos profissionais convivem no cotidiano com crianças com TEA, porém, quando são questionados sobre o conceito do transtorno, podem demonstrar insegurança ao utilizar termos técnicos, o que pode indicar dificuldades para se expressar sobre um tema considerado complexo ou a preocupação em apresentar uma definição formal.

Embora o Transtorno do Espectro Autista já estivesse presente nas salas de aula há vários anos, foi somente com o DSM-5 que se passou a compreender melhor a descrição desse transtorno como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social, a interação social e os padrões repetitivos de comportamento. De acordo com essas características, o TEA é classificado em níveis de suporte de 1 a 3.

Após a maior facilidade de identificação do Transtorno do Espectro Autista, tem-

se tornado cada vez mais comum a presença de estudantes com TEA na sala de aula, porém nem todos os professores compreendem plenamente as principais características do transtorno, embora convivam com esses estudantes no cotidiano escolar

O predomínio de respostas objetivas indica a necessidade de investir em formação e aperfeiçoamento profissional sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que o conhecimento teórico e prático contribui para a compreensão das necessidades de cada estudante. Por se tratar de um espectro, cada criança pode apresentar características diferentes, mesmo quando inserida no mesmo nível de suporte.

Quadro 07: Nos últimos anos, a quantidade de crianças diagnosticadas com TEA aumentou e conseqüentemente há um crescimento de crianças matriculadas por turma. Explique como tem sido esse desafio ao lidar com várias crianças com deficiência na sala de aula.

P1	Procuro sempre trabalhar com agrupamentos para fluir o aprendizado.
P2	Não é uma tarefa fácil, principalmente quando tem crianças com o grau mais elevado.
P3	Lidar com várias crianças com deficiência na mesma sala de aula tem sido um desafio significativo, mas também uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e humano. Cada criança apresenta necessidades específicas, o que exige uma atenção diferenciada, flexibilidade nas estratégias e um olhar muito sensível para o ritmo e as potencialidades de cada um.
P4	São muitos desafios, uma grande preocupação é torna-lo independente, funcionais e ainda motivar os pais ao mesmo. Por ser algo novo (TEA) muitos pais não sabem lidar com o transtorno.
P5	O desafio tem se tornado maior a cada ano. No entanto procuramos alternativas pedagógicas para contorná-las de maneira que atenda a todos.
P6	Desafiador.
P7	É um grande desafio, que é necessário uma grande parceria entre a escola e família da criança.
P8	É um desafio que requer do professor muitas habilidades. Ao mesmo tempo que essa criança precisa ser inserida na rotina escolar, ser incluída de forma digna, não temos o suporte devido que ocasiona tanto dificuldades para se ter uma inclusão de fato como afeta as demais crianças que também fica a mercê de adaptações para uma educação de qualidade.
P9	Tem sido realmente um desafio. Justamente, o diagnóstico tem representado como uma liberação para as crianças, que tudo que façam é consequência do transtorno. Assim muitos dos responsáveis (pais) agem como que a criança não precise de correção e educação advinda do lar.
P10	Tem sido um grande desafio, pois não temos suporte suficiente

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Neste quadro as respostas possuem inúmeras variáveis. Algumas professoras

destacam a importância do trabalho família e escola para uma educação de qualidade.

Na educação infantil, busca-se alcançar a autonomia das crianças nos aspectos cognitivos, intelectuais e sociais. Espera-se que a família já tenha iniciado esse trabalho em casa e a escola complementa através de atividades diversas.

Alguns professores relatam que uma sala com diversas crianças neurodivergentes *“Tem sido realmente um desafio. Justamente, o diagnóstico tem representado como uma liberação para as crianças, que tudo que fazem é consequência do transtorno. Assim muitos dos responsáveis (pais) agem como que a criança não precise de correção e educação advinda do lar”*.

O processo de ensino-aprendizagem inicia-se muito antes da criança ingressar na escola. É por meio das vivências e experiências adquiridas no convívio com pai, mãe, irmão, ambiente onde está inserida, que irá desenvolver suas características sociais, morais e éticas. Isso corresponde dizer que a família é indispensável à aprendizagem da criança (Ribeiro; Bessia, 2015, p. 4)

Quando a família não cumpre seu papel, a criança chega na escola com significativos atrasos, de comportamento, de comunicação e de interação social. É de fundamental importância a parceria entre escola e família para o avanço da criança.

Ainda neste quadro, algumas professoras consideram *“Lidar com várias crianças com deficiência na mesma sala de aula tem sido um desafio significativo, mas também uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e humano. Cada criança apresenta necessidades específicas, o que exige uma atenção diferenciada, flexibilidade nas estratégias e um olhar muito sensível para o ritmo e as potencialidades de cada um.”*

Conhecer o aluno é fundamental para alcançar êxito nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Para isso, é necessário, antes de tudo, que o professor estabeleça parceria com a família e com a própria escola, buscando compreender o estudante de forma individualizada. Entre as estratégias utilizadas, destaca-se a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento que reúne informações sobre o estudante, incluindo seus conhecimentos prévios e suas potencialidades. O PEI constitui-se como um importante recurso para o planejamento de ações pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras necessidades educacionais específicas. Com o PEI em uso, torna-se mais viável a adaptação das atividades, favorecendo a participação do aluno nas rotinas de aprendizagem ofertadas pela escola.

Quadro 8: Quais estratégias pedagógicas utilizadas para atender aos alunos com deficiência?

P1	Inclusão em todas as atividades planejadas, colocando eles para ajudar na contagem das crianças
P2	Uso atividades que chamam a atenção e concentração.
P3	Adaptação Curricular, Uso de Recursos Multissensoriais, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Ensino Individualizado e Apoio Personalizado.
P4	Como trabalho com crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos, busco atividades de interesse comum e adapto a necessidade da criança, o que não é impossível, pois meu papel é proporcionar independente dentro e fora do espaço do educacional. Como alimenta-se, calça os sapatos, desfraldar, interagir e outros.
P5	Diálogo com o AEE, família e gestão a fim de entender e atender as especificidades da criança.
P6	Busco conhecer e compreender
P7	Procurar sempre envolvê-lo em todas as experiências planejadas.
P8	São feitas sondagens, por meio de documentos, conversas com os pais, para suporte dos planejamentos. Com auxílio do AEE, orientação aos responsáveis de terapias, consultas e na rotina escolar, observar, comparar, reformular ações q demonstre avanços em relação as habilidades observadas
P9	Assistência direta à criança.
P10	Buscando entender cada caso e aperfeiçoamento em conhecimentos na situação da criança

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nesta tabela temos a resposta da docente P1 sobre as estratégias a serem utilizadas em sala de aula. Para P1 a sua estratégia pedagógica utilizada está na *“Inclusão em todas as atividades planejadas, colocando eles para ajudar na contagem das crianças”*. Esta estratégia é conhecida de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, como sendo o **Desenho Universal** que trata-se da “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”, ou seja, quando o professor planeja uma aula que atenda a todos os alunos, incluindo as pessoas com deficiências ou transtorno, está atendendo a todos e por isso, recebe o nome de Desenho Universal. Nesta atividade onde é realizada a contagem das crianças durante a rotina de sala de aula, é algo que é planejado, mas que atende a todas as crianças.

Já a professora P3 utiliza diversos recursos em suas práticas pedagógicas que são: “Adaptação Curricular, Uso de Recursos Multissensoriais, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Ensino Individualizado e Apoio Personalizado”. As

atividades citadas serão explicadas a seguir:

A **Adaptação Curricular** citada inicialmente na Declaração de Salamanca – 1994, é o ajuste do currículo escolar para que ele seja acessível a todos os alunos, é uma flexibilização das atividades propostas e da maneira como é ensinado. Um exemplo que pode ser utilizado na escola ao estudar as partes das plantas é levar as crianças até o jardim da escola e mostrar de forma prática toda a estrutura, permitindo que percebam a importância da árvore para o planeta, uma experiência seria brincar à sombra da árvore juntamente com os colegas. Uma atividade prática, que retira as crianças da sala de aula e oportuniza as experiências de mundo baseadas no que ela já traz consigo. Em outro momento, mostrar as folhas caídas e explicar que as plantas são seres vivos e precisam de água para continuar crescendo. Posteriormente, juntar as folhas caídas e realizar atividade de colagem montando a copa da árvore com as folhas secas. (grifo nosso)

Recursos Multissensoriais – São os recursos utilizados através dos sentidos como tato, visão, audição, paladar e olfato. Estas atividades oportuniza ao aluno o reconhecimento de um mesmo fenômeno e a sua construção conceitual através de diferentes sensores do corpo, assim não reforça o uso de um sentido em substituição ao outro (Rossi, 2015). “Enquanto alguns alunos aprendem melhor por meio da escuta, outros se beneficiam da visualização ou do contato tátil. Essa flexibilidade permite que o ensino seja mais inclusivo e adaptável, promovendo o potencial de cada estudante.” (Brites, 2023, p. 2). Ainda segundo a autora

A multissensorialidade baseia-se na compreensão de que, ao envolver mais de um sentido durante o aprendizado, aumentamos a probabilidade de retenção na memória de longo prazo. Isso acontece porque múltiplas regiões cerebrais são ativadas, criando conexões neurais mais fortes e duradouras (Brites, 2023, p. 2)

A multissensorialidade configura-se como uma prática inovadora a ser trabalhada com as crianças com dificuldades de aprendizagem ou autistas, pois “a experiência multissensorial pode gerar **emoções positivas**, curiosidade ou entusiasmo, que favorecem a liberação de dopamina e fortalecem a memória”, facilitando com isso as barreiras de comunicação e engajamento (Brites, 2023, p. 3)

Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA – É uma proposta de intervenção para ajudar na comunicação, possuindo estratégias que vão ajudar na interação das pessoas.

Especificamente o nível em que a linguagem está prejudicada define se a comunicação é Aumentativa ou Alternativa

Em caso do sujeito não dispor de outra forma de comunicação, tem-se a Comunicação Alternativa. Já em se tratando de déficit parcial, onde a pessoa dispõe de meios para a comunicação, porém estes são insuficientes para gerar trocas sociais, tem-se o que é conhecido com Comunicação Aumentativa (Glennen; Decoste, 1997 *apud* Avila, 2011).

Ensino Individualizado e Apoio Personalizado – A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN em seu artigo 59, assegura que os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996). Estas possibilidades apresentadas pela professora vão de acordo com a legislação, isso nos faz ver que ela está qualificada para atender aos alunos da Educação Especial, pois utiliza recursos diversos para garantir a aprendizagem.

Já a professora P4 esclarece que *“Como trabalho com crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos, busco atividades de interesse comum e adapto a necessidade da criança, o que não é impossível, pois meu papel é proporcionar independente dentro e fora do espaço do educacional. Como alimenta-se, calça os sapatos, desfraldar, interagir e outros”*.

Ao se trabalhar com crianças pequenas, deve-se estimular o desenvolvimento em diversas áreas como o cognitivo, social, físico e psicológico através das brincadeiras e do lúdico e sempre observando os objetivos de aprendizagem. Na BNCC, alguns objetivos de aprendizagens e desenvolvimento são sugeridos para essa faixa etária que são:

Quadro 09: Objetivos de aprendizagem

Campo de experiências “O eu, o outro e o nós”	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

	Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
	Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida
	Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos
Campo de experiências: “corpo, gestos e movimentos”	Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
	Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Campo de experiências: “traços, sons, cores e formas”	Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
	Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
	Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
Campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”	Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
	Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
	Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

	Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
	Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
	Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
	Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
	Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
	Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
Campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
	Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
	Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
	Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
	Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)
	Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
	Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos
	Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

Fonte: Brasil, 2018.

Após a análise dos objetivos de aprendizagem e das estratégias citadas pelas professoras, observa-se que estas estão alinhadas à proposta da educação na

perspectiva inclusiva, uma vez que o foco da escola está centrado na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, as professoras oferecem suporte para que as crianças desenvolvam maior autonomia na realização das atividades diárias, como alimentação, calçar os sapatos, entre outras ações cotidianas.

Um outro fator que merece destaque é a atenção ao interesse comum das crianças que torna a aprendizagem mais atraente e relevante. As atividades lúdicas e do dia a dia, como brincar, interagir, são oportunidades de aprendizagem do mundo e das relações sociais. Trabalhar com o que as crianças já trazem de experiência de suas vivências de mundo é o que chamamos de aprendizagem significativa,

essa metodologia de aprendizagem se concentra em como os professores podem ajudar seus alunos a aprender de forma mais eficaz, conectando o que eles já sabem a novos conhecimentos e promovendo a geração de modelos mentais (Darroz, 2018, p. 27)

O trabalho desenvolvido pelas professoras garantem o desenvolvimento integral das crianças, pois ao realizar atividades de calçar os sapatos e se alimentar está promovendo o desenvolvimento físico, ao interagir com os outros está desenvolvendo o emocional e social, e ao explorar os ambientes está desenvolvendo o cognitivo.

Quadro 10: Qual a importância do profissional de apoio (cuidador/mediador) para o desempenho das aulas?

P1	Sem esses profissionais não tem como desenvolver um trabalho produtivo.
P2	Muito importante, pois sem eles não tinha como trabalhar com as crianças TEA.
P3	fundamental para garantir a efetiva participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar, contribuindo diretamente para o desenvolvimento deles acadêmico, social e emocional, bem como para a fluidez das aulas como um todo.
P4	Excencial, pois a parceria no planejamento e cumprimento das ações precisam está alinhadas e a criança precisa de uma atenção e tempo maior ou menos que os demais.
P5	Muito importante. Sem tais profissionais não seria possível o atendimento individualizado.
P6	É de suma importância.
P7	É um suporte essencial qdo ele está presente na sala e atua.
P8	De suma importância. Um suporte primordial, para pensar juntos, planejar, avaliar as ações na prática e reavaliar.
P9	De suma importância
P10	É muito importante a mediação, pois o suporte ajuda muito nas intenções, melhorando o desenvolvimento da criança

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O sucesso do aprendizado do aluno não está somente atribuído ao professor da sala regente, mas se deve também ao suporte que este recebe do profissional de apoio

que pode ser Cuidador Pessoal ou Professor Mediador.

Na cidade de Rio Branco, ambos profissionais são peças chaves quando se tratam de apoio a inclusão, cada um com suas atribuições, mas com o mesmo objetivo de promover a inclusão. Dessa forma, nós temos como descrição do cargo de Cuidador Pessoal, “contribuir para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum promovendo a participação do (s) aluno (s) em todas as atividades escolares, auxiliando-o (a) s, quando necessário, em ações referentes à locomoção, alimentação e higienização” (Acre, 2020, p. 7) e, ainda, temos as atribuições típicas deste profissional descritas na lei complementar nº 85 de 23 de março de 2020 que são:

Quadro 11 – Descrição do cargo de cuidador

- Ter atitude inclusiva prestando apoio especializado no contexto escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial conforme a necessidade e especificidade de cada um;
- Contribuir com a equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial da SEME no processo de avaliação pedagógica-contextual dos alunos públicos-alvo de Educação Especial;
- Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza, sigilo e ética profissional;
- Ter atenção à chegada e saída do (s) aluno (s) na escola para que haja uma boa acolhida e conduzi-lo (s) à sala de aula a fim de que fique (m) sob regência do professor da sala comum, permanecendo na sala para incluí-lo (s) nas atividades de aprendizagem;
- Acompanhar a participação do (a) (s) aluno (a) (s) em todas as ações vivenciadas no contexto escolar, promovendo a inclusão nas atividades;
- Realizar os cuidados de higiene de preferência na presença de uma segunda pessoa da escola;
- Garantir a locomoção do (s) aluno (s) nos espaços escolares; - Realizar mudanças de posição na cadeira;
- Estimular e ajudar na alimentação e massagens de conforto;
- Comunicar à equipe gestora as mudanças no estado de saúde do (s) aluno (s);
- Atender, prioritariamente, na ausência do (s) aluno (s) atendido (s), outro (s) aluno (s) público-alvo da Educação Especial na mesma sala de aula ou em outra, conforme orientação da equipe gestora e/ou professor do AEE e não havendo público-alvo da Educação Especial para atender, o profissional permanecerá na sala de aula que atua, auxiliando/colaborando com o professor da sala comum;
- Prestar assistência, ajudar e ser solidário com o (s) aluno (s) em todo o âmbito escolar;
- Participar das formações oferecidas pela SEME para o aprimoramento das suas atribuições como profissional de apoio especializado;
- Manter-se em constante interlocução com os professores da sala de aula comum, com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, com a Coordenação Pedagógica, bem como com os demais profissionais que educam o (s) aluno (s);
- Auxiliar e contribuir nas adequações razoáveis para o (s) aluno (s) sob a orientação do professor da sala comum, professor do AEE e/ou da Coordenação Pedagógica;
- Ajudar o (s) aluno (s) na participação de todas as atividades escolares como: Educação Física, projetos culturais, aulas recreativas e outras.
- Contribuir com o processo de avaliação do desenvolvimento do (s) aluno (s), a cada bimestre, sob orientação do professor da sala comum, professor (a) do AEE e/ou da Coordenação Pedagógica e prestar relatório individualizado desse processo para que fique

registrado na pasta do (s) aluno (s) na Sala de Recursos Multifuncional e na Coordenação Pedagógica;
 - Entregar relatório semestral ao Departamento de Educação Especial/SEME, relatando o desenvolvimento de suas atribuições no contexto escolar;

Fonte: Lei complementar nº 85 de 23 de março de 2020

Já o Professor Mediador tem como descrição sintética do cargo:

Mediar interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades do (s) aluno (s) através da comunicação, assim como mediar as ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes à/ao (s) aluno (a) (s) com Transtorno do Espectro Autista - TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, cegueira e deficiência intelectual na escola, comprovada a (s) sua (s) necessidade (s) (Acre, 2020, p.12)

Vimos que o professor mediador perpassa a sala de aula já na descrição do cargo, visando atender o público alvo da educação especial e para esclarecer melhor o cargo no dia a dia da escola iremos descrever abaixo as atribuições deste profissional conforme descrito na lei complementar nº 85 de 2020.

Quadro 12 – Descrição do cargo de Professor Mediador

- Ter atitude inclusiva prestando apoio especializado no contexto escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial conforme a necessidade e especificidade de cada um;
- Contribuir com a equipe multiprofissional do Departamento de Educação Especial da SEME no processo de avaliação pedagógica-contextual dos alunos público-alvo de Educação Especial;
- Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas atribuições com eficiência, presteza, sigilo e ética profissional;
- Ter atenção à chegada e saída do (s) aluno (s) na escola para que haja uma boa acolhida e conduzi-lo (s) à sala de aula a fim de que fique (m) sob regência do professor da sala comum permanecendo na sala para inclui-lo (s) nas atividades de aprendizagem;
- Mediar a organização da rotina e as atividades do (s) aluno (s) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), cegueira e Deficiência Intelectual (DI) através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola;
- Criar condições para que o (s) aluno (s) consiga (m) se reconhecer como parte do processo educacional em que está inserido, para isso mediará as interações sociais e a aprendizagem do (s) aluno (s);
- Mediar a participação do (s) aluno (s) em todas as ações vivenciadas no contexto escolar;
- Mediar o acesso aos conteúdos, proporcionando experiências para a aprendizagem do (s) aluno (s) com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual;
- Oportunizar situações que favoreçam a comunicação do (s) aluno (s) no processo social e educacional em todo o ambiente escolar;
- Auxiliar o (s) aluno (s) na participação de todas as atividades escolares como: Educação Física, projetos culturais, aulas recreativas e outras.
 - Auxiliar, quando necessário, a criança no tocante à locomoção, alimentação e higienização;
- Acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos para atender as necessidades específicas do (s) aluno (s);

- Mediar, prioritariamente, na ausência do (s) aluno (s) atendido (s), outro (s) aluno (s) público-alvo da Educação Especial na mesma sala de aula ou em outra, conforme orientação da equipe gestora e/ou professor do AEE e não havendo público-alvo da Educação Especial para atender, o profissional permanecerá na sala de aula que atua, auxiliando/colaborando com o professor da sala comum;
- Contribuir com o processo de avaliação do desenvolvimento do (s) aluno (s), a cada bimestre, mediante planejamento com o professor da sala comum, com professor do AEE e com a Coordenação Pedagógica e prestar relatório individualizado desse processo para que fique registrado na pasta do (s) aluno (s) na Sala de Recursos Multifuncional e na Coordenação Pedagógica;
- Elaborar e realizar registros solicitados pela Escola e pela SEME, em documentos como: planos de trabalho, cadernos de frequência, relatórios, pareceres descritivos, entre outros;
- Entregar relatório semestral ao Departamento de Educação Especial/Seme descrevendo o desenvolvimento de suas atribuições no contexto escolar;
 - Participar das formações oferecidas pela SEME para o aprimoramento das suas atribuições como profissional de apoio especializado;
 - Participar dos planejamentos para orientar o professor da sala de aula e demais profissionais em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem do (s) aluno (s) com TEA, TDAH, cegueira e deficiência intelectual no desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas;
- Mediar o processo inclusivo, o trabalho de equipe na escola e a constituição de redes de apoio buscando a participação da família no processo educativo bem como da comunidade escolar;
- Colaborar na orientação dos demais professores, famílias e comunidade escolar sobre os recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas utilizadas pelo (s) aluno (s) de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua (s) participação (ões) com autonomia e independência na sociedade;
- Manter-se em constante interlocução com os professores da sala de aula comum, com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, com a Coordenação Pedagógica, bem como com os demais profissionais que educam o (s) aluno (s); - Planejar com o professor da sala comum, professor do AEE e Coordenador Pedagógico as ações a serem desenvolvidas para o (s) aluno (s) com TEA, TDAH, Cegueira e Deficiência Intelectual;
- Auxiliar, contribuir e produzir adequações razoáveis para o (s) aluno (s) em planejamento com o professor da sala comum, professor do AEE e/ou Coordenação Pedagógica;
- Manter-se atualizado em relação aos temas relacionados à sua prática como professor mediador da aprendizagem do (s) aluno (s) com TEA, TDAH, Cegueira e Deficiência Intelectual;
- Não assumir regência de sala de aula; - Ser pesquisador, questionador e avaliador de suas práticas pedagógicas;
- Sugerir medidas que visem à melhoria do sistema de ensino inclusivo.

Fonte: Acre, 2020.

Com base nas descrições das atribuições do professor mediador e cuidador pessoal, vimos que ambos zelam pelo aprendizado, saúde, alimentação e higiene quando houver necessidade da criança. Diferentemente do cuidador, o professor mediador, de acordo com a legislação recebe capacitação na sua área de atuação e repassa ao professor regente, ou seja, ajuda na construção do conhecimento para trabalhar com os alunos com deficiência podendo ser realizada através de grupos de estudos (grifo meu), e sempre trabalhando em parceria com a professora do AEE, e

coordenação pedagógica, buscando alternativas que melhor atendem aos alunos com deficiência.

PROFESSORA DO AEE

1.0 Gênero

1 response



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Neste gráfico estamos com 100% do gênero feminino por se tratar de apenas uma entrevistada, e pelo fato de escola dispor de apenas um professor do Atendimento Educacional Especializado.

2.0 Idade

1 response



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A profissional entrevistada apresenta idade superior a 45 anos de idade.

3.0 Há quanto tempo você atua na área da Educação?

1 response

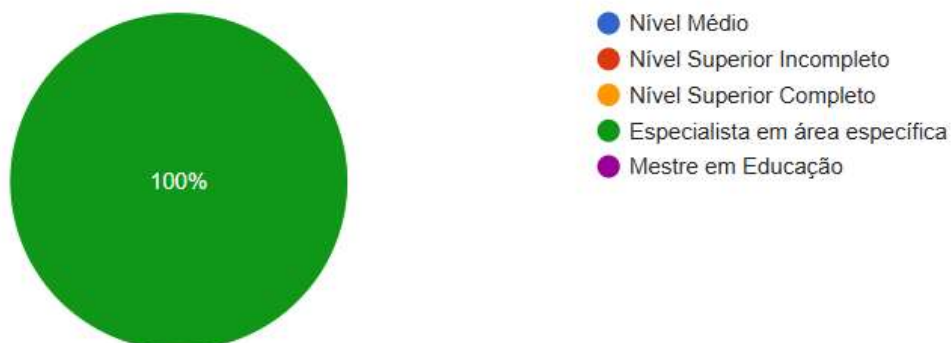


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A professora do AEE, possui de acordo com o gráfico entre 10 e 20 anos de atuação na área da Educação.

4.0 Qual seu grau de escolaridade?

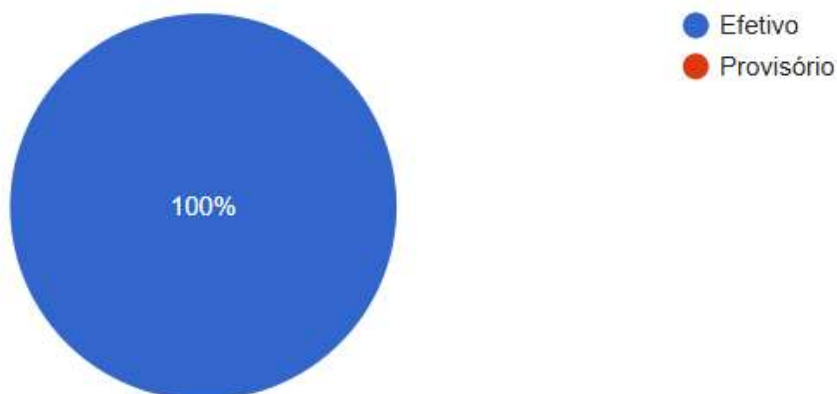
1 response



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

5.0 Professor(a) do quadro:

1 response



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Quadro 13: Quantos alunos com deficiência estão matriculados na sala de recurso?

P11	40 alunos
-----	-----------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Quadro 14: Das crianças matriculadas na sala de recurso, todas possuem laudo médico? Se não, explique.

P11	Não, alguns estão em investigação
-----	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Para ter acesso a sala de recurso não é necessário que a criança já possua laudo. Se a professora do AEE fez o estudo de caso na sala de aula e juntamente com a família notou que apresentam comprometimentos na fala, no comportamento e na aprendizagem, a criança é matriculada na sala de recurso para ir recebendo atendimento, pois “a garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde” (Brasil, 2025, p. 4).

Quadro15: Das que possuem laudo, quantos são autistas? Há prevalência de mais de um CID?

P11	21
-----	----

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A professora não quis mencionar a quantidade de autistas e se há a prevalência de mais um CID nos diagnósticos, porém, o Manual da Pediatria aponta que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista possuem outras comorbidades associadas, como:

Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade em cerca de 74%;
deficiência intelectual (DI);
déficit de linguagem;
alterações sensoriais;
doenças genéticas, como Síndrome do X Frágil, Esclerose Tuberosa, Síndrome de Williams;
transtornos gastrointestinais e alterações alimentares;
distúrbios neurológicos como Epilepsia e distúrbios do sono;
comprometimento motor como Dispraxia, alterações de marcha ou alterações motoras finas.
(Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 6)

De acordo com o Manual de Pediatria dificilmente a pessoa autista possui apenas autismo, ela possui outras deficiências, transtornos, enfim precisam de mais atenção e cuidados dos profissionais.

Quadro 16: Qual a importância do profissional de apoio (cuidador/mediador) para o desempenho das aulas?

P11	É fundamental, pois sem o suporte desses profissionais as crianças ficam sem direcionamento no processo de aprendizagem, pois é um grande número de crianças atípicas na sala de aula, que sem a mediação do profissional de apoio especializado ficam sem compreender a rotina e o processo de aprendizagem, que estimulam e desenvolvem as habilidades e autonomias adquiridas no ambiente escolar.
-----	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A presença de um profissional que atue como ponte entre o ensino e o estudante faz diferença significativa no contexto da Educação Especial, uma vez que cada criança aprende em seu próprio ritmo. A presença de deficiência ou transtorno pode trazer desafios adicionais ao processo de mediação pedagógica, sendo nesse contexto que se destaca a atuação do professor mediador ou do cuidador pessoal. Esses profissionais possuem funções complementares no processo educativo e têm como responsabilidade auxiliar na adaptação de materiais pedagógicos, contribuindo para a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por atenderem um número menor de estudantes, esses profissionais conseguem acompanhar de forma mais próxima as necessidades individuais, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem e tornando o processo educativo mais eficaz.

Quadro 17: Explique como funciona a parceria da professora da sala comum e equipe de apoio do Ensino Especial com vistas a atender o aluno com deficiência.

P11	O suporte de apoio especializado na sala de aula serve para auxiliar o professor regente no processo de ensino e aprendizagem entre professor e crianças atípicas que precisam de mediação, é uma parceria em prol do desenvolvimento das crianças
-----	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A explicação acerca da parceria entre o professor da sala comum e a equipe de apoio da Educação Especial não ficou suficientemente clara inicialmente. Dessa forma, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada como método de coleta de dados, permitindo refazer essa questão e compreender a percepção da professora do AEE sobre o funcionamento dessa parceria no contexto da prática pedagógica. De acordo com a docente, a parceria inicia-se com o planejamento realizado entre os professores, momento em que são discutidos os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Nesse processo, a professora do AEE, juntamente com o professor mediador e o cuidador, prepara materiais pedagógicos que possam contribuir com a aprendizagem do estudante no ambiente escolar.

Quadro 18: Em se tratando do Ensino Especial, qual o maior desafio que a escola enfrenta atualmente?

P11	O maior desafio é conscientizar os pais de que a escola não trabalha a parte clínica e que as crianças precisam do suporte clínico para que o professor consiga realizar a parte pedagógica. Esse suporte clínico não só para as crianças, mas principalmente para as famílias atípicas que estão adoecidas e culpam a escola
-----	---

	pelo filho não está evoluindo mesmo sabendo que a falta das terapias sejam responsáveis pelos atrasos e agravamento do quadro atípico de seus filhos.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Analisando a resposta dada pela professora P11, trazemos a importância do diagnóstico precoce em crianças para que se inicie as terapias e possam ter evoluções nos aspectos cognitivos, comunicação, social, comportamento e outros. Embora seja importante essa identificação através de consultas com especialistas, alguns familiares “passam por processo de negação, culpa e depressão, por saberem que o autismo muitas vezes traz sintomas que geram desordens na vida do indivíduo e, eles buscam uma segunda opinião médica, atrasando o tratamento desses sintomas” (Grasu, 2018, s/d *apud* Shaw, 2021, 194).

Segundo Shaw em sua pesquisa intitulada “Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas”, aponta

que muitas vezes, após o diagnóstico, os pais não sabem onde realizar as terapias com seus filhos e, às vezes, eles encontram locais com serviços, mas que geram custos que não podem ser arcados, ou encontram serviços que abrangem grande número de crianças, o que não é adequado a pessoas autistas (Shaw, 2021, p. 194).

Para concluir, a pesquisa apontou que os pais que aceitaram os diagnósticos dos filhos, foram em busca de terapias para os filhos e para eles também, além da rede de apoio construída pelos pais de outros autistas. O conhecimento advindo de grupos e de conhecimentos através de especialistas ocasionou numa melhora significativa nas crianças com TEA.

Entendemos que há muitos desafios após a descoberta do transtorno, mas não buscar terapia para o filho pode agravar o quadro clínico da criança fazendo ela regredir em seus aspectos cognitivos, comportamentais, de comunicação e socialização, entre outros.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo central analisar e compreender as estratégias de ensino adotadas por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando a interação entre o professor do AEE, o professor regente da sala comum e as equipes de apoio da Educação Especial. Buscou-se, ainda, compreender como a inclusão escolar tem sido efetivada no contexto da Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha, em Rio Branco – Acre, à luz da legislação educacional brasileira que orienta a Educação Especial e a educação inclusiva.

Ao longo dos cinco capítulos que compõem esta dissertação, foi construído um percurso reflexivo que se inicia com um panorama histórico da Educação Especial, avança para a discussão das principais características e implicações educacionais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), segue para uma revisão sistemática sobre práticas colaborativas e finaliza com a análise dos dados produzidos no estudo de campo. Esse caminho investigativo permitiu aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de evidenciar desafios e potencialidades relacionados à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O Capítulo 1, dedicado ao panorama histórico da Educação Especial, evidenciou que o processo de inclusão escolar é marcado por avanços, tensões e rupturas. Desde os modelos segregacionistas até o paradigma inclusivo, observa-se a progressiva valorização do direito de todas as crianças à educação, por meio de políticas públicas voltadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem. No entanto, também se verifica que o arcabouço legal, embora avançado, nem sempre se materializa plenamente no cotidiano das instituições escolares, o que reforça a necessidade de formação continuada, disponibilidade de recursos adequados e desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

O Capítulo 2, que tratou do Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou que estudantes com essa condição apresentam particularidades sensoriais, comunicativas, sociais e cognitivas que demandam atenção pedagógica diferenciada. Nesse sentido, a compreensão dessas especificidades mostra-se essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes, capazes de favorecer o

desenvolvimento integral da criança. A revisão da literatura reforça que práticas como o ensino estruturado, a mediação pedagógica intencional, o uso de recursos de comunicação alternativa e o planejamento educacional individualizado são fundamentais, sendo sua efetividade diretamente relacionada ao trabalho colaborativo entre os profissionais da instituição escolar.

O Capítulo 3, por meio de uma revisão sistemática da literatura, evidenciou que a parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum constitui um dos fatores mais relevantes para o avanço da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos analisados indicam que práticas colaborativas, como o planejamento conjunto, a realização de reuniões pedagógicas, a construção de intervenções articuladas e a manutenção de comunicação frequente entre os profissionais, contribuem positivamente para o processo de aprendizagem das crianças. Ao mesmo tempo, as pesquisas também apontam fragilidades relacionadas à formação docente e à organização do trabalho escolar, fatores que podem dificultar a consolidação efetiva da prática colaborativa no ambiente educacional.

O Capítulo 4 apresentou os percursos metodológicos da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil Vovó Mocinha. A abordagem qualitativa, apoiada na observação e em questões abertas, possibilitou a compreensão aprofundada da dinâmica escolar, das práticas pedagógicas adotadas, das percepções dos professores e das condições objetivas de trabalho. A descrição do contexto investigado mostrou-se fundamental para a interpretação dos dados produzidos, uma vez que permitiu situar as informações coletadas, respeitando as singularidades da instituição e do público atendido.

Por fim, o Capítulo 5, destinado à análise e discussão dos dados, trouxe elementos centrais para a compreensão da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que o processo de inclusão se torna mais significativo quando há diálogo constante entre os profissionais envolvidos, troca de saberes, planejamento colaborativo e incentivo à formação continuada. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à escassez de tempo para o planejamento compartilhado, à sobrecarga de trabalho docente, às limitações estruturais da instituição escolar e à necessidade de ampliação dos investimentos em formação especializada.

De modo geral, a análise permitiu compreender que a parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum constitui elemento central para a efetivação da inclusão escolar, e não apenas uma ação complementar. A consolidação dessa parceria requer condições institucionais adequadas, tais como a organização da rotina escolar, a criação de espaços formais para o planejamento colaborativo, o suporte técnico-pedagógico e o reconhecimento das atribuições de cada profissional envolvido. Além disso, destaca-se a necessidade de diálogo permanente, respeito às singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente coletivo e social.

Assim, ao retomar os objetivos da pesquisa, conclui-se que:

a) Quanto à compreensão da inclusão escolar de estudantes com deficiência, observou-se que, embora a instituição investigada desenvolva práticas inclusivas relevantes, torna-se necessário ampliar a compreensão do conceito de inclusão para além das dimensões de acesso e permanência, considerando também a participação ativa e a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como resultado de práticas pedagógicas planejadas, colaborativas e sensíveis às singularidades das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil.

b) Quanto ao objetivo de conhecer o trabalho do AEE no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, verificou-se que o AEE desenvolve estratégias relevantes, mas seu impacto é maior quando articula suas ações com o professor da sala comum. A prática isolada, ainda existente em alguns momentos, limita os efeitos do atendimento especializado no cotidiano da criança.

c) Quanto ao objetivo de compreender a parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor regente e as equipes de apoio, observou-se que essa articulação constitui elemento determinante para a efetivação da inclusão escolar, embora ainda enfrente desafios relacionados à organização do trabalho pedagógico, à disponibilidade de tempo para planejamento coletivo e às lacunas na formação profissional. Ao mesmo tempo, verificou-se que, quando essa colaboração ocorre, mesmo de forma parcial, há avanços significativos no processo de aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Com base nos achados, esta pesquisa destaca a necessidade de:

- Fortalecer a formação continuada dos professores sobre TEA e práticas inclusivas;

- Promover espaços permanentes de troca entre AEE e sala comum;
- Investir em condições estruturais que favoreçam o planejamento colaborativo;
- Ampliar o compromisso institucional com a inclusão escolar;
- Incentivar o uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas;
- Fomentar uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça a singularidade de cada criança.

É importante reconhecer que esta pesquisa apresenta algumas limitações, especialmente por se tratar de um estudo de caso realizado em uma única instituição escolar. Entretanto, mesmo diante dessas restrições metodológicas, os resultados contribuem para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar na Educação Infantil, oferecendo reflexões que podem subsidiar outras instituições e profissionais da área da educação.

Por fim, espera-se que esta dissertação inspire o desenvolvimento de novas pesquisas, a construção de práticas pedagógicas inovadoras e a formulação de políticas educacionais que fortaleçam o compromisso ético e pedagógico com a inclusão escolar. Reafirma-se que toda criança tem o direito de aprender, participar e desenvolver-se em ambientes educacionais que valorizem sua singularidade e potencialidades. A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de constituir uma exigência legal, representa um compromisso humano e social, contribuindo para o fortalecimento da comunidade escolar e para a construção de uma sociedade mais justa, sensível e democrática.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Referencial Curricular do Acre: Ensino Fundamental.** Rio Branco: SEE, 2019

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Documento orientador dos procedimentos da educação especial. 6. ed. Rio Branco: SEE, 2020
ALMEIDA, Jane. Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Unesp, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION; *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, L. A. *et al.* **Transtorno do Espectro do Autismo.** Manual de orientação do departamento científico de pediatria do desenvolvimento e comportamento, nº 05 [em linha]. 2019.

BADINTER, Elisabeth. **Sobre a identidade masculina.** Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 mar. 2025.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 16 de julho de 2015,** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 15 abril. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.** Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para assegurar a educação inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13278.html. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** [online]. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2025..

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**. Nova lei garante nutrição adequada e terapia nutricional a pessoas com transtorno do espectro autista. Brasília, 6 maio 2025. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/nova-lei-garante-nutricao-adequada-e-terapia-nutricional-a-pessoas-com-transtorno-do-espectroautista#:~:text=Foi%20sancionada%2C%20esta%20semana%2C%20a,do%20espectro%20autista%20\(TEA\)](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/nova-lei-garante-nutricao-adequada-e-terapia-nutricional-a-pessoas-com-transtorno-do-espectroautista#:~:text=Foi%20sancionada%2C%20esta%20semana%2C%20a,do%20espectro%20autista%20(TEA)). Acesso em 10 mai 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 2 de julho de 2019**. Estabelece diretrizes para a educação básica inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jul. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-2-de-2-de-julho-de-2019-191630576>. Acesso em: 05 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025

BRITES, Luciana. Marcos do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos. **Instituto NeuroSaber** [online], 30 mar. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/marcos-do-desenvolvimento-infantil-de-0-a-5-anos>. Acesso em 02. Julh. 2025

BRITES, Luciana. A ciência por trás do aprendizado multissensorial. **Instituto NeuroSaber** [online], 30 mar. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/marcos-do-desenvolvimento-infantil-de-0-a-5-anos>. Acesso em 02. Julh. 2025

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. **Educação Especial em Tempos de Inclusão**, v. 2, n. 1, p. 01-35, 2004.

DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 576-580, 2018.

DE OLIVEIRA PANISSET, Ulysses. Diretrizes curriculares para a educação infantil. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 8, n. 14, p. 51-66, 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e Suas Implicações**. 2. Ed. Rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso

em: 20 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009

GRASU, Mihaela. Parents against autismo spectrum disorder. **Bulletin of Integrative Psychiatry**, march, year XXIV, v. 1, n. 76, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. **Didática**. Recife: UPE 2010.

Rego, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

RIBEIRO, Natálio Vieira; BÉSSIA, JF de. As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil. **Anais da Jornada de Iniciação Científica-Faculdades Integradas de Aracruz**, 2015.

ROSSI, Dariane Raifur. **Geografia multissensorial: uma contribuição para o ensino de pessoas deficientes visuais**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Acesso em: 3 nov. 2024.

SANTOS, Simeire da Silva; DE LANA COSTA, Luciana Raimunda; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. As mulheres como educadoras: a feminização no magistério. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 183-201, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Manual de orientação. Nº 05**, abr. 2019.

SOUZA, Joaquim Oliveira de et al. (org.). **Educação especial inclusiva em Rio Branco**: leituras introdutórias. Rio Branco: Stricto Sensu, 2022.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.