

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMANUELLE CORREIA DA SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM UMA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ

Maceió

2026

EMANUELLE CORREIA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM UMA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação outorgado pela Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado

Maceió

2026

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

S586p Silva, Emanuelle Correia da Silva.

Práticas pedagógicas desenvolvidas com uma criança com transtorno do espectro autista em um centro municipal de educação infantil de Maceió / Emanuelle Correia da Silva. – 2026.

142 f.: il.

Orientadora: Elisangela Leal de Oliveira Mercado.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação. Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 115 - 126.

Apêndices; f. 127 - 135.

Anexos: f. 136 - 142.

1. Educação infantil - Maceió (AL). 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do espectro autista. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU: 376 (813.5)

EMANUELLE CORREIA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM UMA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação outorgado pela Universidade Federal de Alagoas.

Aprovada em: 01/04/2026

Maceió, 01 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO**
Data: 06/04/2026 22:55:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado (PPGE/Ufal)
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS**
Data: 14/04/2026 13:16:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Cleriston Izidro Dos Anjos– Universidade Federal de Alagoas
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 **KATIA DE ABREU FONSECA**
Data: 07/04/2026 15:20:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Katia de Abreu Fonseca – Universidade Estadual Paulista
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, que me permitiu o dom da vida, guiando-me e fortalecendo-me em cada passo. Sem Ele, nada faria sentido e seria possível; a Ele, dedico minhas conquistas e permito que guie todos os meus caminhos.

Agradeço à querida professora e orientadora Elisangela Mercado, que me acolheu com carinho, despertando ainda mais em mim o desejo e a motivação pela pesquisa, e, com seu olhar sensível e humano, compartilhou seus conhecimentos e agregou-os aos meus, trazendo mais leveza a esta caminhada desafiadora e enriquecedora ao mesmo tempo.

Agradeço ao meu querido esposo, Luís Gustavo de Araújo Rocha, meu maior incentivador, que sempre apoiou minhas conquistas e esteve ao meu lado, sendo meu amparo e meu apoio. Seu carinho, sua compreensão e presença foram essenciais. Gratidão, meu amor.

Agradeço à minha querida mãe, Ester Correia Alves Vieira, que sempre acreditou e confiou no meu potencial e foi minha motivação para ir além e buscar o melhor para a nossa família, mostrando que através do estudo e da honestidade podemos despertar e alcançar em nós o que desejamos ser.

Agradeço à minha irmã e a todas as minhas tias e mulheres da minha família, verdadeiros exemplos de cuidado, força e determinação. Suas histórias de vida me inspiram.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas que contribuíram com os meus estudos. Sou grata também pelos meus amigos e companheiros de turma, que dividiram comigo este percurso em tantas etapas.

RESUMO

Nos últimos anos, o aumento nas matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em creches e pré-escolas resultou em novos desafios para professores e contextos formativos. Este estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para garantir às crianças com TEA o direito à educação, buscando compreender em que medida dialogam com a identidade da educação infantil vigente. Partimos da hipótese de que essas práticas devem ser desenvolvidas a partir do cotidiano e de suas relações com as vivências, experiências, interações e brincadeiras das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico, baseada nos estudos de Barbosa (2006; 2010), Fochi (2023), Fortunati (2019; 2021), Ribeiro (2023) e Rinaldi (2016; 2024), dentre outros estudiosos que tratam de identidade, práticas e currículo da educação infantil, e nas pesquisas de Drago (2014a; 2014b), Martins *et al.* (2010), Mendes (2010; 2015; 2018), Sella e Ribeiro (2018) e Schmidt (2013; 2016), em que aprofundaremos a discussão sobre educação especial na educação infantil e TEA. Para compor esta pesquisa, optamos pelo estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Maceió, estado de Alagoas, buscando responder a seguinte problemática: que práticas pedagógicas são desenvolvidas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de Maceió, Alagoas? Os instrumentos metodológicos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas com equipe gestora (coordenadora e diretora escolar), profissional de apoio escolar (PAE) e professoras referência e da educação especial; observação não participante, análises de planos pedagógicos e diário de campo. Os resultados das entrevistas apontam que os desafios da inclusão escolar na educação infantil envolvem a ausência de formação continuada, indicando a necessidade de que ela seja ofertada com frequência e englobe temáticas relacionadas à inclusão na educação infantil. Quanto ao planejamento, observou-se que ele não favorece a articulação e o alinhamento entre os profissionais envolvidos nos processos de inclusão. Por fim, este estudo mostrou a importância de assegurar o acesso ao currículo e a essas práticas não apenas como direito, mas com qualidade e adequação, de modo intencional, para favorecer o desenvolvimento pleno da criança. Destacam-se, ainda, a formação continuada, o diálogo e o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos nesse processo para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com TEA na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In recent years, the rise in enrolment of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in nurseries and pre-schools has presented new challenges for teachers and educational settings. This study aims to reflect on the pedagogical practices developed to guarantee children with ASD the right to education, seeking to understand the extent to which these practices align with the current approach to early years education. We start from the hypothesis that these practices must be developed from everyday life and their relationship with children's lived experiences, interactions and play. This is a qualitative, literature-based study, drawing on the work of Barbosa (2006; 2010), Fochi (2023), Fortunati (2019; 2021), Ribeiro (2023) and Rinaldi (2016; 2024), amongst other scholars addressing identity, practices and the curriculum in early childhood education, and on the research of Drago (2014a; 2014b), Martins *et al.* (2010), Mendes (2010; 2015; 2018), Sella and Ribeiro (2018) and Schmidt (2013; 2016), in which we will explore the discussion on special needs education in early childhood education and ASD. For this study, we opted for a case study conducted at a Municipal Early Years Education Centre (CMEI) within the municipal education network of the city of Maceió, in the state of Alagoas, seeking to address the following research question: what teaching practices are employed with a child with Autism Spectrum Disorder at a Municipal Early Years Education Centre within the municipal education network of Maceió, Alagoas? The methodological tools used were: semi-structured interviews with the management team (coordinator and headteacher), school support staff (PAE) and reference and special education teachers; non-participant observation, analysis of teaching plans and a field diary. The results of the interviews indicate that the challenges of school inclusion in early childhood education involve a lack of continuing professional development, highlighting the need for such training to be offered regularly and to cover topics related to inclusion in early childhood education. With regard to planning, it was observed that it does not promote coordination and alignment amongst the professionals involved in inclusion processes. Finally, this study highlighted the importance of ensuring access to the curriculum and to these practices not merely as a right, but in a way that is of high quality and appropriate, and done so intentionally, in order to foster the child's full development. Also highlighted are continuing professional development, dialogue and collaborative work among the professionals involved in this process to contribute to the development and learning of students with ASD in early years education.

Keywords: Early Years Education. Special Education. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Profissional de Apoio Escolar
Papi	Plano de Ação Pedagógica Individualizado
PcD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SR	Sala de Referência
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira visita ao CMEI	59
Figura 2 - Atividade especial: banho de mangueira	93
Figura 3 - Atividade realizada no AEE com letras móveis	99
Figura 4 - Atividade realizada sobre a higiene dos dentes e das mãos.....	99
Figura 5 - Atividade realizada produzindo massinha de modelar caseira	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas da educação infantil na educação especial no Brasil	42
Gráfico 2 - Matrículas da educação infantil na educação especial em Maceió	42

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 PRÁTICAS NO CUIDAR E EDUCAR DE CRIANÇAS PEQUENAS	22
2.1 Contextualização da educação infantil	22
2.2 Ideia de criança pequena	25
2.3 Prática pedagógica.....	26
3 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
3.1 Histórico	34
3.1.1 Ponto de vista histórico, político e conceitual	34
3.2 Diálogo entre a Sala de Referência (SR) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	40
3.3 A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	46
4 METODOLOGIA.....	51
4.1 Contexto da pesquisa.....	53
4.2 Participantes	54
4.3 Procedimentos éticos	55
4.4 Etapas da pesquisa de campo	55
4.5 Apresentação dos dados	57
5 CONHECENDO A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	58
5.1 Caracterização	58
5.2 A equipe pedagógica.....	62
5.3 Sobre a criança com Transtorno do Espectro Autista	62
6 ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS.....	65
6.1 Apresentação dos dados coletados	65
6.2 Entrevista com a profissional de apoio escolar (PAE)	65
6.3 Entrevista com a professora da educação especial.....	68
6.4 Entrevista com a professora referência	70
6.5 Entrevista com a coordenadora	73
6.6 Entrevista com a diretora	75
6.7 Considerações sobre as entrevistas	77
7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78

7.1 Sob o olhar dos planos	78
7.1.1 Planejamentos de ensino-aprendizagem.....	79
7.1.2 Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).....	83
7.1.3 Plano Educacional Individualizado (PEI).....	84
7.1.4 Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi).....	86
7.2 Sob o olhar dos registros (relatório)	88
7.2.1 Relatório descritivo	88
7.3 Sob o olhar da pesquisadora (observações e diário de campo)	91
7.4 Desdobramentos da rotina, planejamento, currículo e participação a partir das práticas e dos planos observados	103
7.4.1 Rotina	103
7.4.2 Planejamento	105
7.4.3 Currículo.....	106
7.4.4 Participação	108
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	127
APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada	128
APÊNDICE 2 – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)	130
APÊNDICE 3 – Termo de autorização e existência de infraestrutura para a realização da pesquisa	134
ANEXOS	135
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP/Ufal	136
ANEXO 2 – Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi)	137
ANEXO 3 – Plano Educacional Individualizado (PEI)	140

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela Pedagogia surgiu ainda na infância, através das brincadeiras, em que sempre demonstrava meu desejo de brincar de escolinha e reproduzir repertórios vivenciados na fase da escolarização.

Durante o período da educação básica, destaquei-me pela dedicação às aulas e pelo compromisso com o aprendizado. Em 2015, concluí a última etapa da educação básica: o ensino médio. Nesse período, tive algumas dúvidas sobre qual curso escolher na faculdade e, conseqüentemente, a carreira profissional que iria seguir.

Prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e fui aprovada em Pedagogia. Apesar de este curso fazer parte das minhas opções, ingressei na universidade com o sentimento de dúvida se aquela seria realmente a escolha certa. Permiti-me vivenciar os desafios da graduação nos primeiros períodos e logo fui me adaptando e me encontrando.

No terceiro período, atuei como monitora de disciplina e comecei a prática docente como estagiária e Profissional de Apoio Escolar (PAE) pela Secretaria Municipal da Educação (Semed) de Maceió, Alagoas. Por meio dessa experiência, encontrei-me profissionalmente na educação e na educação especial.

A partir daí, comecei a vivenciar as experiências práticas da graduação, através dos estágios obrigatórios, e fui me sentindo pertencer dentro dessa escolha. Em 2019, após cursar a disciplina Pesquisa em Educação, tive a confirmação de que a temática do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) seria na área da educação especial e inclusiva. Passei por todo o processo de construção desse trabalho e, em 2021, em meio à pandemia da covid-19, defendi o TCC e finalizei a graduação no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

No decorrer desse trajeto, do início ao final do curso, a docência me proporcionou vivências significativas no meio acadêmico e fora dele e abriu possibilidades de estágios tanto no setor público como no privado. Recém-formada, mesmo em meio ao cenário incerto do período pandêmico, consegui me inserir imediatamente no mercado profissional.

Através do curso de Pedagogia, consegui meu primeiro emprego. Continuei me aperfeiçoando nos estudos e processos formativos em cursos de pós-graduação nas áreas de educação infantil e educação especial. Fiz outros cursos complementares, mas em

todos, apesar dos conhecimentos adquiridos, constantemente sentia necessidade de buscar algo mais.

Em 2023, quando abriu a seleção do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufal, fui motivada pelas minhas amigas da graduação a participar do processo. Na minha família, também já tinha exemplos de mulheres engajadas na continuidade da vida acadêmica, e também fui motivadas por elas a buscar esse caminho. A partir daí, comecei a estudar e me desafiei a arriscar e vivenciar esse novo projeto.

Após classificada em todas as etapas, fui aprovada e, em 2024, dei início ao curso de pós-graduação no mestrado em Educação, seguindo a linha de pesquisa Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, que, conforme o novo e atual regimento do PPGE, corresponde e se insere na linha 2 de pesquisa: Inclusão, Diversidades e Sujeitos.

O mestrado em Educação ampliou meu olhar sobre a formação docente, possibilitando uma visão mais crítica e reflexiva sobre essa prática. A condição de pesquisadora fez-me sair da “zona de conforto”; a cada texto, escrita e diálogos com os colegas e professores do curso, pude aperfeiçoar minhas perspectivas.

Esta pesquisa é resultante dos estudos e interesses que surgiram na graduação, através do pensar, refletir e problematizar o currículo em uma dimensão mais ampla, voltada para atender às especificidades dos sujeitos e incluí-los, garantindo-lhes o direito ao acesso à escolarização com qualidade e permanência, em defesa de uma escola inclusiva e de uma educação justa.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um instrumento potente de formação humana relacionado à inserção social, cultural, política e intelectual do cidadão na sociedade organizada em diversas instituições.

Ao tratar da educação infantil, estamos nos referindo à primeira etapa da educação básica, cuja responsabilidade compreende a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Essa etapa atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), está dividida em duas submodalidades: creches (destinadas a bebês e crianças com idades de 0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

A educação infantil que temos hoje é resultado das lutas de organizações não governamentais, movimentos sociais e movimentos feministas, demarcadas pela transição de uma mudança estrutural da sociedade com a industrialização e a atuação de mulheres-mães no mercado de trabalho. Com essa nova configuração, mulheres, famílias e sociedade em geral passam a reconhecer e valorizar a importância da creche e da pré-escola para crianças desde bebês, pois possibilitam o desenvolvimento integral em um ambiente seguro e educativo, expandindo o universo de conhecimento e ampliando as relações e interações, antes restritas ao convívio familiar.

Ao resgatar o percurso histórico da educação infantil no Brasil e a própria compreensão da infância, é possível perceber que, no período colonial, havia um apagamento da identidade infantil na sociedade e as crianças não eram vistas como sujeitos (Moreira; Lara, 2015).

A partir do período imperial, começaram a surgir, ainda que discretamente, instituições de cunho assistencialista, como asilos e orfanatos, para cuidar das crianças desde bebês. Nessa época, a educação infantil era de responsabilidade familiar.

No período republicano, as ideias relacionadas à educação na infância passam a ter um pouco mais de espaço, abrindo caminhos para uma concepção de educação voltada para as crianças.

A partir da Era Vargas, com a criação do Ministério da Educação, algumas propostas para se pensar a educação de crianças pequenas foram surgindo. Embora ainda não houvesse regulamentação sobre educação infantil, já se falava sobre a oferta de creches públicas.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento urbano e a transição do campo para a cidade, a educação infantil assume uma perspectiva dualista entre preparação para a escolarização e assistencialismo.

As primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971 – praticamente não fazem menção à educação de bebês e crianças pequenas. Nos textos legais, a educação é um direito reservado às crianças a partir dos 7 anos, configurada como educação primária.

Com o movimento de redemocratização do País e a promulgação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988), a educação passa a ser vista como direito social público e subjetivo e as crianças desde bebês como sujeitos de direitos. Nesse sentido, a luta pela oferta de matrícula em creches e pré-escolas perpassa a valorização política e estrutural de serviços e profissionais, baseada no princípio da primazia do direito absoluto da criança, conforme o art. 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Num movimento paralelo, a educação especial teve início no Brasil Império, sendo ofertada por instituições especializadas e voltada, sobretudo, para o atendimento assistencial de pessoas com deficiência intelectual, cegas e surdas. A partir dos anos de 1900, os serviços de escolarização para esse público foram ampliados, com a criação das classes especiais nas escolas comuns.

Em meados deste século, a luta pelo direito à educação para alunos com deficiência ganha um novo capítulo com o modelo de integração escolar. Nele, estudantes com deficiência saem da classe especial e passam a frequentar a sala de aula comum e, no contraturno, são atendidos em salas de referência (SR) que funcionam na própria escola, em instituições-polo ou especializadas.

A natureza da SR é realizar um atendimento especializado complementar, de apoio ou suplementar que permita aos estudantes treináveis ou com deficiências leves acompanhar o currículo escolar em sala comum. Tal mudança encontra amparo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), marco fundamental para a concepção de uma convivência digna e igualitária, que assegura à pessoa com deficiência (PcD) integração na sociedade.

Com a aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, o Brasil dá início, de forma tímida, à construção de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência. As concepções balizadoras do documento, de que o Brasil é signatário, são precursoras do processo de inclusão escolar. Apesar de não ter se tornado lei no País, a

Declaração de Salamanca é responsável pelo avanço na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. É a partir dela que se reconhece o direito das crianças com deficiência, desde bebês, à educação, começando pelas creches.

Ainda que o reconhecimento da educação infantil para o orçamento público só tenha acontecido no início dos anos 2000, a aprovação de legislação que assegura a crianças com deficiência prioridade de matrícula em creches e pré-escolas instiga Estado, família e sociedade na luta por uma educação especial inclusiva desde as creches.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) (Brasil, 2009), do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13005/2014) (Brasil, 2014), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CEB nº 2/2017) (Brasil, 2017) e, atualmente, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/2024) (Brasil, 2004), a educação infantil considera, no conjunto de crianças atendidas, bebês e crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Historicamente, bebês e crianças com deficiência vivenciaram as mesmas formas de exclusão e segregação das crianças em geral. O olhar assistencialista, adultocêntrico e de tutela é refletido em práticas colonizadoras e terapêuticas educacionais predominantes em instituições voltadas ao cuidar e educar das infâncias.

Uma educação infantil gestada sob o paradigma assistencialista e clínico deixa de reconhecer a criança como sujeito de direito, a infância como construto social multifatorial e a deficiência como impedimento de exercício da cidadania e dignidade decorrente da falta de acessibilidade. Repensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, começando pelas creches, traz novos desafios para o contexto da educação infantil e da relação com as famílias.

Apesar de compreendida como uma modalidade transversal, a educação especial ainda é um direito negligenciado no dia a dia das creches e pré-escolas. Isso pode ser notado quando observamos o número de bebês e crianças pequenas que não estão matriculadas ou não frequentam instituições de ensino porque faltam profissional de apoio escolar (PAE) ou professores para o atendimento educacional especializado (AEE).

Com a aprovação do Decreto nº 12.868/2025 (Brasil, 2025), a obrigatoriedade de construção de um sistema educacional inclusivo enfrenta o desafio de continuar a ofertar escolas especiais para crianças da faixa etária da educação infantil que desenvolvem Programa de Estimulação Precoce. Nele, apesar de defendido como atendimento de natureza pedagógica, pois o laudo deixa de ser diretriz determinante na oferta do serviço, percebe-se a predominância de uma gramática clínica-terapêutica na orientação aos professores de educação especial ao estabelecer que o passo inicial na elaboração do plano de AEE ou Plano Educacional Individualizado (PEI) é o estudo de caso. E o que fazer no caso dos bebês e crianças pequenas? Como deve ser o AEE para esse público? A Política não consegue responder essas questões, reforçadas em cursos de formação continuada ofertados pelo MEC¹ em parceria com universidades.

Acreditamos que falar de inclusão nesse contexto educacional ressalta a importância da luta para que bebês com deficiência estejam nas creches e pré-escolas, convivendo e aprendendo com os pares e adultos. Entretanto, a visão de educação infantil, criança, infância e deficiência não pode violar direitos, nem silenciar o protagonismo, a participação e a fala dos bebês com deficiência.

Dessa forma, este estudo se propõe a responder a seguinte problemática: que práticas pedagógicas são desenvolvidas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de Maceió-Alagoas?

Partimos da hipótese de que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser desenvolvidas a partir do cotidiano e suas relações com vivências, experiências, interações e brincadeiras. O processo de inclusão escolar deve considerar, nos elementos da rotina e do planejamento, o protagonismo e a participação da criança desde bebê, respeitando seus interesses, especificidades, tempos e ritmos de aprendizagem. Assim, a prática pedagógica inclusiva configura-se num instrumento potencializador da construção de uma educação que respeita e valoriza as diferenças.

Esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil para garantir às crianças com TEA o direito à

¹ Curso Práticas pedagógicas para Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil: organização da ação docente para Atenção Precoce à infância (UFC/MEC). Disponível em: <https://faced.ufc.br/pt/extensao/dee/praticas-pedagogicas-para-educacao-especial-inclusiva-na-educacao-infantil-organizacao-da-acao-docente-para-atencao-precoce-a-infancia>. Acesso em: 15 dez. 2025; Curso de Aperfeiçoamento em Intervenção Precoce na Infância (UFPEL/MEC). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aeeufpel/curso-de-aperfeicoamento-em-intervencao-precoce-na-infancia-2025>. Acesso em: 15 dez. 2025.

educação, buscando compreender em que medidas essas práticas dialogam com a identidade da educação infantil vigente. Para tanto, busca-se delimitar como objetivos específicos: 1) conhecer os pressupostos da educação infantil, repensando a modalidade da educação especial para crianças pequenas; 2) contextualizar a oferta da educação especial em uma instituição de educação infantil pertencente à rede municipal de educação de Maceió, Alagoas; 3) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo educacional inclusivo de uma criança com TEA na educação infantil; 4) analisar as práticas pedagógicas do professor de sala referência (SR) desenvolvidas na inclusão escolar de uma criança pequena com TEA na educação infantil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, baseada nos estudos de Barbosa (2006; 2010), Fochi (2023), Fortunati (2019; 2021), Ribeiro (2023) e Rinaldi (2016; 2024), dentre outros estudiosos que tratam identidade, práticas e currículo da educação infantil. Nos estudos de Drago (2014a; 2014b), Martins *et al.* (2010), Mendes (2010; 2015; 2018), Sella e Ribeiro (2018) e Schmidt (2013; 2016), aprofundaremos a discussão sobre educação especial na educação infantil e o TEA.

Esses autores possibilitaram a construção de um arcabouço teórico capaz de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre as duas áreas de conhecimento em prol de um texto dissertativo que respeita as infâncias, a criança, suas diversidades e o processo de aprendizagem, participação e protagonismo para pensar a inclusão escolar na educação infantil de crianças com TEA.

Para compor esta pesquisa, optamos pelo estudo de caso, uma abordagem investigativa centrada na compreensão dos significados atribuídos aos sujeitos nas suas ações, visto como método adequado para encontrar respostas a partir de problemas reais (Vasconcelos, 2016). Trata-se de uma metodologia baseada em uma trajetória rica de investigação que se propõe a oferecer considerações teóricas e práticas a partir da coleta e da análise dos dados investigados.

Esse percurso nos permite ter uma compreensão do real através das representações das formas humanas, sejam no sentir, no pensar ou no agir. Utiliza-se uma abordagem antropológica que visa estudar o ser humano considerando suas relações sociais, culturais e o desenvolvimento físico e intelectual que permeia suas ações sob influência de crenças e valores.

Esta pesquisa adota como percurso metodológico, num primeiro momento, a pesquisa bibliográfica com ênfase na revisão de literatura para aprofundamento teórico

e conceitual dos campos de educação infantil e educação especial, adentrando a discussão sobre TEA. No segundo momento, com base no estudo de caso, utilizam-se observação e registro como procedimentos metodológicos e entrevista semiestruturada, análise documental, diário de campo e observação participante como instrumentos de coleta de dados.

A realização da pesquisa deu-se após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e autorização dos participantes mediante Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Por fim, esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos, excetuando a introdução e as considerações finais.

No capítulo 1, busca-se contextualizar e refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no cuidar e educar de crianças pequenas. Para tal, abordaremos aspectos relacionados à contextualização da educação infantil, concepção de criança pequena e discussão sobre prática a partir dos estudos desenvolvidos por Barbosa (2006; 2010), Fochi (2023), Fortunati (2019; 2021), Ribeiro (2023) e Rinaldi (2016; 2024), dentre outros estudiosos, com destaque para a discussão sobre identidade, práticas e currículo da educação infantil.

O capítulo 2 discute a inclusão escolar na educação infantil, tomando como elementos para essa discussão a contextualização, o diálogo entre a Sala Referência e o AEE e a criança com TEA, a partir dos estudos de Drago (2014a; 2014b), Martins *et al.* (2010), Mendes (2010; 2015; 2018), Sella e Ribeiro (2018) e Schmidt (2013; 2016), entre outros.

O capítulo 3 descreve a metodologia. Nele, apresentamos o percurso metodológico adotado: inicialmente, uma pesquisa bibliográfica com base nos estudos da educação infantil e da educação especial relacionados à educação de crianças com TEA; no segundo momento, para a descrição sistematizada, foi realizada uma pesquisa qualitativa mediante o estudo de caso com as contribuições de Vasconcelos (2016), Yin (2001) e Mendes *et al.* (2015). Além disso, foi feita uma análise documental ancorada nos estudos de Yonaha (2024), Lima, Rosa e Aguiar (2022) para fundamentar as discussões a partir dos planos e planejamentos utilizados como instrumento de pesquisa.

No capítulo 4, traremos a contextualização do lócus da pesquisa: uma instituição de educação infantil pertencente à rede municipal de ensino de Maceió, Alagoas, que atende crianças com TEA, com sala de recursos multifuncionais (SRM) e professor da educação especial.

O capítulo 5 traz as análises das entrevistas realizadas com cinco profissionais, sendo eles: professora referência de turma, professora da educação especial, profissional de apoio escolar, diretora e coordenadora pedagógica.

O capítulo 6 faz uma análise dos apontamentos a partir de registros, diários de campo da pesquisadora e planejamento das professoras para discutir as práticas adotadas no cotidiano da instituição direcionadas às crianças com TEA, considerando como aspectos a ser observados a rotina, o planejamento, o currículo e a participação.

A relevância e a contribuição deste estudo para a sociedade e para a comunidade científica revelam-se no tocante à ampliação dos debates sobre o tema e das práticas educacionais voltadas para crianças pequenas com alguma deficiência, uma vez que o aumento no número de matrículas na educação infantil vem sendo retomado após o período de encolhimento decorrente da pandemia da covid-19².

Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2023), a educação infantil ocupa o segundo maior número de matrículas de crianças com deficiência ou TEA. Por isso, é importante pensar um modelo de educação especial voltado para uma proposta que atenda ao currículo da educação infantil em uma abordagem que valorize o cotidiano, as vivências e as experiências de cada criança.

² A pandemia da covid-19 teve início na China, em 2019, após afetar diferentes países e regiões. Em geral, os sintomas eram febre e tosse que podiam levar a um quadro grave, em que muitas pessoas sofreram com deficiência respiratória. No Brasil, isso acarretou superlotação do Sistema único de Saúde (SUS). Nesse período, tivemos um grande número de óbitos. Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia, levando as sociedades a atravessar um período prolongado de reclusão, marcado por restrições de mobilidade, isolamento social e mudanças bruscas no cotidiano.

2 PRÁTICAS NO CUIDAR E EDUCAR DE CRIANÇAS PEQUENAS

Neste capítulo, trataremos das práticas desenvolvidas no cuidar e educar de crianças pequenas a partir de três subtópicos: 1) contextualização da educação infantil; 2) ideia de criança pequena e 3) prática pedagógica. O objetivo é caracterizar a educação infantil e o acesso a ela, a organização do espaço e a proposta educativa para assegurá-la.

Também faremos um breve resgate histórico da concepção social de criança, ressignificada ao longo do tempo, influenciando a organização das instituições de ensino.

Por fim, encerraremos o capítulo com a discussão das práticas pedagógicas na educação infantil, dialogando com autores que as situam a partir de intencionalidades exploradas e resultantes das vivências cotidianas.

2.1 Contextualização da educação infantil

A educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica, sendo organizada da seguinte forma: creche (0-3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). O direito de acesso à escolarização assegurado à criança pequena é uma conquista dos últimos 30 anos reafirmada pela Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV, que determina a educação para crianças de até 5 anos de idade (Brasil, 1988), e, posteriormente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990 (Brasil, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Ao caracterizar a educação infantil como a primeira etapa de escolaridade, é importante entender sua configuração e como ela exerce um importante papel para o desenvolvimento das crianças pequenas de maneira geral, independentemente de possuírem deficiência ou não. A prática pedagógica e a ação docente devem ser centradas no interesse da criança e a construção dos saberes deve partir do olhar investigativo da própria criança, ou seja, essa etapa tem sua base numa jornada pedagógica em que o conhecimento científico deve dialogar e favorecer a partir da própria lógica infantil.

O desenvolvimento integral está relacionado aos aspectos individuais, comportamentais, culturais, sociais e espirituais da criança em sua inteireza, entendido como resultante das experiências externas individuais ou coletivas, mas também daquelas resultantes de interesses próprios, de necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existencialidade (Arruda; Feijó de Andrade; Machado, 2018, p. 93).

Nessa etapa, além de ampliar suas interações para além do ambiente familiar, a criança adquire saberes e experiências a partir da oportunidade de vivenciar um currículo norteado por propostas que visam desenvolvê-la em seus múltiplos aspectos.

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo da educação infantil difere das demais etapas de escolarização (Brasil, 2018), pois se organiza por campos de experiência orientados pela articulação de uma proposta pedagógica que vincula o cuidar e o educar como elementos essenciais. Os eixos estruturantes dessa primeira etapa de escolarização correspondem a interações e brincadeiras.

Ao falar da BNCC em seu contexto geral de criação e discussão política e social, é importante salientar sua repercussão. Segundo Pereira (2020), trata-se de uma determinação prevista pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e subordinada a ela; contudo, isso não fica explícito no documento.

A Base Nacional Comum Curricular, surge, assim, em um momento político de muita preocupação, nos anos pós-golpe parlamentar, financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucro por meio de vendas de cursos de formação e de livros alinhados à sua proposta (Pereira, 2020, p. 75).

Nesse sentido, a concepção de conhecimento na educação infantil defendida pela BNCC perpassa uma proposta estruturada pelos “campos de experiência”, em que se defende a ideia de um saber espontâneo e natural que parte do interesse da própria criança a partir dos direitos da aprendizagem: “direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 38). Desse modo, a criança tem a oportunidade de expandir suas interações, sua linguagem e seu repertório criativo, desenvolvendo aprendizados que irão auxiliá-la nas demais etapas da vida.

A partir dos direitos concebidos à criança mediante o currículo da educação infantil, a BNCC divide-a em campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; escuta, tempo, quantidades, relações e transformações.

Esses campos também estão previstos e vinculados ao que propõem as DCNEI para a organização da educação infantil. De acordo com ambos os documentos, o centro de todo objeto de conhecimento deve ser a criança e suas experiências do cotidiano, sendo a base principal e prioritária para a consolidação de outros saberes.

Ao falar sobre organização e estruturação do currículo na educação infantil, Tognetti (2019) enfatiza a necessidade de uma rotina estruturada e com acontecimentos que se mantêm/se repetem com certa regularidade. Essa organização de currículo, rotina, espaço e tempo, segundo a autora, permite que as crianças construam e vivenciem experiências harmônicas.

Ainda conforme a autora, dentro da organização dessa rotina, é importante que seja criado um espaço confortável, uma vez que os adultos, muitas vezes, ao preparar um ambiente para a educação infantil, consideram modelos rígidos e que acabam não favorecendo o interesse e o acolhimento do ponto de vista das crianças. Tognetti (2019) enfatiza que deve existir equilíbrio na construção de possibilidades ao organizar a rotina e o local.

É no espaço da sala de referência³ que ações, interações, trocas, experiências e vivências acontecem. Nesse sentido, o ambiente é um elemento considerado um “terceiro educador” que, em conjunto e parceria com a escola e a família, possibilita trocas e construções de identidade.

Corsaro (2011) e Sarmiento (citado por Anjos; Santos, 2022, p. 26) afirmam que a infância é uma construção social e coletiva. Assim, ao caracterizar a educação infantil como uma jornada singular e dotada de especificidades, é importante dialogar sobre o atendimento de crianças com deficiência nessas instituições de ensino.

Ao mencionar o espaço e os direitos das crianças com deficiência e demais crianças nas instituições de educação infantil, Zortéa (2011) corrobora a importância desses espaços contribuírem com práticas que marquem o pertencimento e realcem a categoria infância, para que não padronizem ou minimizem as diferenças, mas as acolham para a construção de identidades e reconhecimentos sociais.

Dessa maneira, a discussão em torno de instituições e escolas da educação infantil que se preocupam com uma formação humana e justa deve ser pensada a partir da seguinte compreensão, conforme Malaguzzi (2016, p. 69):

³ Espaço físico da turma; ambiente acolhedor e luminoso que represente um lugar de vivência onde as crianças possam explorar os materiais e construir seus próprios sentidos e significados.

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Assim, a escola pode ser compreendida como um espaço de escuta, interações, construção e trocas de saberes que possibilita aos sujeitos desenvolvimento intelectual e social.

2.2 Ideia de criança pequena

Durante a Idade Média, a concepção de infância era associada à ideia de um pequeno adulto, ou seja, de um sujeito que não possuía direitos específicos que atendessem à sua faixa etária. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a infância e, conseqüentemente, a noção de criança constitui uma construção histórica que foi se transformando ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e os contextos de cada sociedade, especialmente a partir dos séculos XVI e XVII, conforme explicita Conti (2015).

Segundo Drago (2014), a ideia de criança passou por diversas fases, desde a compreensão do adulto em miniatura até a concepção de um ser totalmente inocente. Essas representações estavam presentes nas artes visuais em que a criança era retratada como forma de expressão de sua pureza, sendo frequentemente comparada a figuras religiosas. A partir do século XVI, a criança passou a ocupar espaço nos retratos familiares, adquirindo um papel próprio e características que a diferenciam do adulto.

Zortéa (2011, p. 33-34) compreende a infância como um conceito intrinsecamente ligado à estrutura social, relacionando-se ao surgimento e ao desenvolvimento dos processos de escolarização.

A própria ideia de infância é uma ideia moderna. Sempre existiram crianças, mas a concepção de infância começou a se desenhar no Renascimento. A construção social da infância foi o resultado de um processo complexo, que envolveu as formas de representação das crianças, a organização e estruturação de seus modos de vida e, principalmente, o surgimento de instituições que cuidassem delas.

Atualmente, o conceito de criança pequena é atribuído aos sujeitos que têm de 0 a 3 anos de idade. Essa fase, também conhecida como primeira infância, caracteriza-se por uma série de mudanças, aprendizados e importantes marcos do desenvolvimento, como se relacionar, falar e andar, entre outros. São ganhos culturais, relacionais e

orgânicos que contribuem para um novo entendimento da ideia da criança pequena como sujeito capaz de interagir, conviver e aprender a partir de uma visão social da infância que compreende a criança pequena como um sujeito de direitos, com características que as diferem de um adulto.

Sobre a ideia de criança pequena, Conti (2015, p. 49) afirma que, hoje, ela está relacionada à separação precoce delas de suas respectivas famílias, uma vez que a escola da educação infantil surge como uma necessidade dos pais terem um espaço de assistência onde possam deixar seus filhos e ir trabalhar:

[...] Quanto menor é o ser humano, mais ele precisa que o mundo se adapte às necessidades, menos condições tem de adaptar-se às necessidades impostas e externas a si mesmo. Sua adaptabilidade forçada pode ocorrer, mas com alto preço emocional.

Nessa perspectiva, a ideia de criança pequena carece da compreensão de que esses sujeitos precisam de visibilidade social e cultural, pois estamos imersos em uma sociedade de adultos que agem com comportamentos para modelar e treinar as crianças com o intuito de atender às suas próprias expectativas e realizações.

Bondioli (2023) aponta a necessidade de propor e visualizar as crianças por uma perspectiva construtivista, pois, apesar de serem consumidores influenciados pela cultura adulta, elas têm a capacidade de contribuir na participação ativa da sociedade.

2.3 Prática pedagógica

Na educação infantil, a prática pedagógica deve ser norteadada por uma proposta aliada aos interesses da criança. Nessa etapa, o educador coloca-se como mediador responsável para organizar o ambiente, o tempo e o espaço a partir das perspectivas e vivências dos pequenos.

Com base nas DCNEI (Brasil, 2009), Barbosa (2010) menciona três funções que não devem ser desconsideradas nas práticas de educação para crianças pequenas: função social, função política e função pedagógica. A primeira diz respeito ao cuidar e educar através da relação escola-família e da integração ao convívio social; a segunda reflete o direito da mulher se inserir no mercado de trabalho e ter um espaço que lhe dê condições de exercer sua cidadania, mantendo os filhos em um ambiente seguro; a terceira refere-se à ampliação dos saberes das crianças por meio das interações com adultos e diferentes naturezas.

Embora as DCNEI (Brasil, 2009) apontem alguns aspectos importantes das práticas pedagógicas para a educação infantil, em alguns momentos, o documento também se funde com o termo “proposta pedagógica” em uma dimensão descritiva do que se pretende alcançar como conhecimento nessa etapa, com base nos eixos interações e brincadeiras, sob uma perspectiva que considera o ambiente, a cultura, as interações e as subjetividades.

Ao discutir e problematizar o conceito de práticas pedagógicas, do ponto de vista comum, pode-se defini-las ou compreendê-las como ações, estratégias e recursos utilizados para promover o aprendizado, ou seja, referem-se ao fazer do professor visando ao desenvolvimento do estudante.

Ao se debruçar na literatura sobre uma perspectiva social das práticas pedagógicas, alguns autores investigam sua compreensão. Por ser algo tão mencionado e enfatizado no trabalho docente, esse conceito é discutido de maneira ampla, envolvendo contrapontos que, em linhas gerais, dialogam para uma análise crítica-reflexiva a respeito da categoria.

Para Franco (2016), com base nos estudos de Carr (1996), existe uma diferença entre prática pedagógica e prática educativa⁴. A autora enfatiza que a prática pedagógica caracteriza-se por ser feita com intencionalidades e sentido; já a prática docente nem sempre é um saber reflexivo. “Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 536).

Ao falar de prática pedagógica e conceituá-la, alguns autores buscam compreendê-la no contexto do cotidiano, situando-a no campo do saber de acordo com suas intencionalidades.

Tomando a compreensão da prática pedagógica a partir do conceito etimológico da palavra e situando-a no contexto educativo, Franco (2016, p. 536) explica que:

Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam

⁴ Prática pedagógica e prática educativa, apesar de serem conceitos articulados, possuem perspectivas diferentes. Franco (2016) delimita a primeira com uma perspectiva ontológica e social; já a segunda refere-se à busca pela concretização de processos educativos.

que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A partir dessa análise e perspectiva, de acordo com Franco (2016), a prática pedagógica caracteriza-se pela ação de um ato educativo consciente. A autora explica, ainda, que a prática educativa difere da prática pedagógica, pois não é uma ação somente do professor, uma vez que pode se manifestar por subjetividades.

Com isso, compreende-se que o sentido e o significado de prática pedagógica podem variar de acordo com a abordagem e a perspectiva atribuídas aos saberes e suas respectivas organizações nas instituições de ensino, sobretudo na abordagem vivenciada em cada uma delas na etapa da educação infantil (Fochi, 2023).

Corroborando esse pensamento, Santiago e Batista Neto (2016, p. 133) afirmam que a prática pedagógica resulta na autonomia docente e é fomentada pela contínua busca formativa. Assim, essa prática busca oferecer ao professor meios para investigar e refletir sobre suas ações:

É possível ainda conferir a autonomia docente para as decisões pedagógicas. As atividades de rotina ganham significado no dia a dia de professores/as e estudantes, ressignificando dispositivos pedagógicos. A prática pedagógica docente-discente é refletida e incorpora-se como formação permanente do/da docente.

Na educação infantil, etapa em que a prática pedagógica deve, por princípio, constituir-se de forma inclusiva, destaca-se sua importância com base em ações intencionais do ponto de vista de proporcionar às crianças uma instrução que atenda às suas necessidades, em busca de promover o desenvolvimento, não desprezando a importância das práticas educativas como um ponto propulsor de estímulo às habilidades sociais e às necessidades subjetivas, considerando que a criança, em sua totalidade, é um sujeito dotado de conhecimentos construídos socialmente.

Franco (2016) chama a atenção para os desdobramentos que essas práticas vêm assumindo na sociedade contemporânea, resgatando a necessidade de uma reflexão crítica, pois essas práticas têm se distanciado do diálogo e, cada vez mais, enfatizado um conhecimento rigoroso, voltado para atender aos padrões de uma formação instrucional.

Ao falar de prática e relacioná-la ao currículo como uma categoria que a orienta, enfatizamos o importante papel das interações e brincadeiras como forma de construção cultural e simbólica para o desenvolvimento das capacidades superiores da criança.

Para Oliveira e Padilha (2015), quando a intervenção pedagógica é lúdica, com foco na brincadeira, amplia-se a dimensão relacional da criança com as possibilidades ofertadas pelas brincadeiras.

Segundo Cruz (2015, p. 81), a brincadeira não é um aprendizado natural da criança. Ao contrário do que pensa o senso comum, “[...] na brincadeira, a criança pode realizar coisas que ainda não são possíveis na vida cotidiana”. O ato de brincar é algo que a criança aprende através do ambiente e dos objetos. Sob o entendimento de que a brincadeira é algo aprendido, ao inseri-la nas práticas da educação infantil, oferta-se, consequentemente, o enriquecimento cultural das crianças e a criatividade a partir de situações imaginárias promovidas pelo brincar.

Cancian e Golzer (2016) afirmam que a prática pedagógica é construída dentro das possibilidades de cada contexto e, portanto, carrega dentro deles seus desafios e dificuldades. As autoras explicam que, na educação infantil, a prática pedagógica deve partir da escuta sensível das crianças – que não acontece apenas pelo falar, mas por meio de gestos, interesses, movimentos, escuta e dúvidas expressos nos múltiplos sentidos da criança, através de suas subjetividades. Nessa concepção, ao criar uma única atividade para todas as crianças, reforçamos uma prática adultocêntrica que não as valoriza.

A escuta das crianças dentro das práticas da educação infantil, apesar de ser um desafio para muitos professores, possibilita, por meio da sensibilidade do docente, obter dados para que, na elaboração do planejamento, construa-se algo a partir dos interesses das crianças e com elas, valorizando seus anseios e capacidades. Com esse movimento de acolhimento e escuta, o professor consegue enxergar o ritmo de cada um.

Considerando esse pensamento, Cancian e Goelzer (2016) apontam que a educação de crianças pequenas é um desafio para nós, pedagogos, tendo em vista que elas, hoje em dia, convivem mais tempo em ambientes coletivos como a escola do que com suas próprias famílias. Portanto, é importante ter clareza sobre o projeto político-pedagógico na educação infantil, com um aprofundamento teórico-conceitual contemplando questões técnicas e éticas.

Na jornada pedagógica da educação infantil, a rotina é um elemento importante para a organização de atividades, propostas, tempo e ambiente. Ela é caracterizada por atender a diferentes momentos, como ludicidade, atividades educativas, descanso, higiene e refeição. Através da rotina, a criança pode explorar diferentes espaços,

recursos, materiais e experiências que estimulam a autonomia, o respeito às regras e combinados, consequentemente, ampliando as noções da vida em comunidade, articulando sempre o cuidar e o educar.

Ao mencionar a ação pedagógica, Fochi (2023, p. 16) argumenta que a vida cotidiana e a aprendizagem estão ligadas entre si, uma vez que, ao ingressar em uma instituição escolar, essas expressões e vivências tomam um lugar significativo no desenvolvimento das crianças.

[...] Assim, as aprendizagens que acontecem no dia a dia educativo devem ser intencionais, explícitas e, aos poucos, tramar uma tessitura de temporalidades, relações e sentidos que tornam aquele que antes chegava como parte daquele grupo social. Daí que o embate curricular na educação infantil deve andar sempre ao lado da qualidade das experiências e da prática da vida cotidiana.

Considerando que as relações cotidianas são elementos constituidores das práticas na educação infantil, Fochi (2023) fala sobre os Organizadores das Ações Pedagógicas, relacionados e integrados entre si, que ajudam o professor: materiais; gestão de tempo; trabalho em pequenos e grandes grupos; relação adulto e criança e espaço educativo. Esses organizadores levam em consideração as interações, a diversidade, a autonomia e o protagonismo para proporcionar às crianças momentos livres e direcionados, incentivando a independência aliada ao acolhimento.

A rotina e as pedagogias na educação de crianças pequenas são caracterizadas por múltiplos aspectos e, muitas vezes, tornam-se diferenciadas, de acordo com as demandas contextuais e as concepções política e pedagógica de cada instituição.

Barbosa (2006) menciona que pontos fixos que envolvem a organização de espaço, tempo e materiais podem ser considerados, tais como: horário; momento da rodinha; período das atividades; tempo do recreio; hora da saída. A autora explica que a rotina está presente nas propostas pedagógicas.

Dando centralidade à discussão da rotina diária, Barbosa (2006, p. 177) enuncia que “a questão da universalização de uma rotina pedagógica para as diferentes instituições de cuidado e educação para crianças pequenas não é nem recente, nem uma invenção nacional”, explicitando e problematizando a universalização dessa rotina que, muitas vezes, não dialoga com as diferenças e necessidades etárias, culturais e sociais das crianças.

Para Veiga (2015), a prática pedagógica tem um caráter social com finalidades e objetivos de conhecimentos que articulam a teoria-prática. Nesse sentido, a autora

afirma que o papel do professor é assumir uma postura reflexiva que considere as condições de realização dessas práticas no contexto em que está inserido, buscando realizá-las.

Ainda de acordo Veiga (2015), o objetivo dessas práticas é atender às necessidades humanas. Seus estudos também retratam a prática pedagógica repetitiva:

Na prática pedagógica repetitiva, em que a criação é regida por uma lei estabelecida *a priori*, a consciência se faz presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer, quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado. Assim, a prática pedagógica em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido de suas ações (Veiga, 2015, n.p.).

Conforme Barbato e Mieto (2015), na educação infantil, as práticas tornam-se dinamizadas quando contemplam o brincar como um processo de escolarização que promove imaginação, criatividade e dinamismo, proporcionando na criança pequena o desenvolvimento da percepção sobre o outro, sobre as diferenças e sobre as regras de convívio, que começam a se desenvolver através do lúdico. Segundo as autoras, nas brincadeiras, o professor também encontra momentos de intervenção e mediação, pois uma das funções do brincar é mediar e proporcionar aprendizados.

Na educação infantil, assim como nas demais etapas de escolarização, o planejamento é uma importante ferramenta para organização do tempo, da rotina, de recursos e atividades. Dessa maneira, a intencionalidade pedagógica é importante e deve ter foco na ação das crianças por meio de tentativas, explorações construções, desconstruções e reconstruções acerca do tema que está sendo trabalhado.

Uma crítica que tem sido discutida através da categoria planejamento é a delimitação e a fragmentação do tempo, que, muitas vezes, apesar de suas especificidades em cada instituição, tem sido controlado de maneira rígida.

A respeito do planejamento em função da organização das atividades e do tempo, estruturando-os de maneira que cada momento da rotina transmita significados e experiências confortáveis para as crianças, Fochi (2023, p. 141) explica que:

A jornada na escola e as propostas realizadas são planejadas e estruturadas a fim de que as crianças usufruam da companhia de seus pares e para que haja flexibilidade e conforto nas microtransações da vida cotidiana na creche. [...] É de competência dos professores o planejamento e a organização desses momentos, a fim de garantir condições para a proposta ser enriquecedora e permitir uma experiência qualificada para os meninos e as meninas.

Considerando a ampla dimensão das práticas pedagógicas em instituições que atendem crianças e crianças bem pequenas, a participação também é uma importante

categoria para contemplar a diversidade, o acolhimento e a escuta, pois mobiliza as famílias, as crianças, a equipe pedagógica e a gestão e, portanto, tem um valor fundamental para traçar metas, objetivos e melhores estratégias.

Rinaldi (2024, p. 44) explica que:

Resumindo, participação e gestão devem ser consideradas elementos que giram em torno de um projeto educativo mais amplo, centrado na comunicação. O projeto deve ter três protagonistas principais: a criança, a família e a equipe, cujos destinos estarão estritamente ligados. Nosso objetivo é o bem-estar geral, que envolve todos de maneira interligada: se uma das partes não está bem, o bem-estar das outras corre risco. Esse bem-estar está amplamente relacionado à qualidade da comunicação entre as partes, ao conhecimento e à consciência das suas exigências recíprocas e fontes de prazer, às oportunidades de encontro e de desenvolvimento gradual resultantes de um sistema integrado e de experiências de comunicação.

Perante isso, Rinaldi (2016) ressalta que as instituições de educação para crianças pequenas devem ser regidas pelas relações entre adultos, famílias e crianças. Mais que isso, a autora enfatiza que as instituições de ensino da infância devem garantir a identidade que sucede através da organização do espaço e das possibilidades que proporcionar para as crianças agirem e experimentarem novos sentidos.

Sobre o planejamento da educação infantil a partir da valorização às potencialidades e capacidades da criança, ou seja, um planejamento e currículo com base em escuta, interações e imagens das crianças, afirma Rinaldi (2016, p. 108-109):

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, das situações e das ocasiões para aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo.

Dessa forma, ao discutir os sentidos da prática pedagógica e seus desdobramentos em rotina, tempo, organização e planejamento para a educação infantil de acordo com a literatura e as legislações vigentes, compreendemos que a prática pedagógica e a prática docente, apesar de assumirem conceitos diferentes, aplicam-se e relacionam-se a ponto de professores e gestores não diferenciá-las ao fazê-las. Essa mescla de compreensões, muitas vezes, na prática, ocasiona ações não reflexivas ou intencionais, tornando-as repetitivas ou técnicas sob um olhar adultocêntrico que não favorece o engajamento infantil.

Nesse sentido, compreende-se que as práticas na educação infantil estruturam-se através de currículo (interações e brincadeiras), rotina, participação, planejamento e engajamento, fomentados pelo acolhimento e pela escuta sensível da criança.

Drago, Rodrigues e Dias (2014) afirmam que uma escola que pensa em ações pedagógicas para incluir desenvolve ferramentas de currículo, planejamento, avaliação, estratégias e conteúdo que contribuem para a identidade e a subjetividade. Portanto, para romper com as práticas enraizadas, é preciso quebrar os padrões homogeneizados, colocando-se no lugar de busca por uma formação humana e ética.

Desse modo, buscamos vislumbrar a riqueza das práticas pedagógicas para a educação infantil através de ações e de um currículo que, quando enriquecidos pelo protagonismo e pelas vivências culturais da criança, tendo o adulto como agente mediador, podem enriquecer e favorecer o desenvolvimento da criança. Para tanto, faz-se necessário o rompimento da estrutura curricular rígida que coloca o adulto como o principal controlador desse processo.

3 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo está subdividido em três subtópicos contemplando a inclusão escolar sob uma perspectiva histórica: 1) avanços, regulamentações e concepções sociais da pessoa com deficiência de acordo com o período histórico; 2) a relação entre a sala de aula comum e a educação especial, a partir de um cenário de como estes espaços e profissionais devem dialogar com ações colaborativas que se complementam, sobretudo, na educação infantil para contribuir com práticas inclusivas para a criança com TEA; 3) ao fim, discutimos a conceituação e características do TEA, com contribuições de estudos que sinalizam estratégias pedagógicas que podem auxiliar nesse processo de inclusão.

3.1 Histórico

3.1.1 Ponto de vista histórico, político e conceitual

A educação especial e inclusiva vem sendo discutida e repercutida com maior rigor sob uma perspectiva social e educacional no campo das reflexões políticas, sobretudo no Brasil, a partir da década de 1990. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um marco fundamental para discutir e ampliar questões relacionadas à democracia, aos direitos e garantias dos indivíduos diante das realidades e diferenças socioeconômicas.

Historicamente, em períodos mais remotos e anteriores, até a Idade Média, pessoas que apresentavam alguma deficiência física, motora ou cognitiva eram excluídas e até mesmo recebiam castigos e punições por sua condição, uma vez que, nas sociedades mais antigas, o homem tinha seu potencial reconhecido através da força e da condição física para agregar socialmente como instrumento de trabalho. Ainda nesse período, para além da deficiência como condição excludente, alguns grupos sociais eram excluídos e marginalizados, pois não eram reconhecidos como sujeitos de direitos. Dentre eles, podemos mencionar: mulheres, negros e crianças.

Assim, é possível inferir que a deficiência é um conceito que está na sociedade e na forma como ela rotula os indivíduos. Mittler (2003), ao estudar e discutir a perspectiva social da deficiência e a visão capacitista da sociedade, permite-nos compreender que a deficiência é uma construção social.

Para fomentar ainda mais essas discussões, Diniz (2007) debate o arquétipo social da deficiência, explicando e problematizando o modelo clínico-médico, em que um corpo com deficiência é um corpo lesionado, incapacitado e controlado por intervenções e reabilitação. Assim, compreende-se que o conceito de deficiência é também um debate do campo sociológico, muitas vezes compreendido pela incapacidade de enxergar o sujeito em sua completude, limitando-o à parte que lhe falta ou que está comprometida. Consequentemente, esse sujeito sofre, de alguma maneira, com a segregação.

Além do modelo clínico-médico, há o caricativo, que caracterizava a deficiência como um castigo ou tragédia, com a pessoa com essa condição sofrendo discriminação e até mesmo extermínio. Esse modelo esteve presente principalmente na Idade Média. Já o modelo médico, presente na Idade Moderna, caracterizou-se por tratar as pessoas com deficiência como doentes, sujeitos incapacitados e necessitados de tratamento médico.

O modelo individual compreende a deficiência como algo interno, enquanto o modelo biopsicossocial caracteriza-a como uma busca por integrar o modelo médico e social. Por sua vez, o modelo social discute a forma como a sociedade encara a deficiência e, de acordo com Mendes e Piccolo (2013), tem a ver com a fragmentação do ser humano diante de um sistema capitalista que frequentemente discute os conceitos de inclusão e exclusão através da viabilização de políticas públicas. No entanto, conforme discutem Veiga e Lopes (2011), nessa lógica e nesse sistema, a inclusão se funde com a exclusão, sobretudo devido às desigualdades sociais.

Após séculos de exclusão, segregação e escassez de práticas inclusivas e políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, a partir do humanismo⁵, com as mudanças e a valorização da concepção humana, os indivíduos passaram a ser reconhecidos em seus aspectos e subjetividades. Com isso, iniciou-se um processo de modificação e (re)construção nas formas de tratar as pessoas com deficiência.

Segundo a teoria histórico-cultural, na perspectiva de Vygotsky, o ser humano se desenvolve através das interações eu-outro; através das interações e do meio social, o indivíduo se constitui e amplia suas relações. A exclusão é um processo incompatível com as interações sociais e as relações interpessoais. Nesse contexto, o indivíduo

⁵ Período compreendido entre os séculos XIV e XV que designa uma filosofia de ressignificação da dimensão do ser humano e o coloca como centro do mundo, dentro de uma perspectiva racional e moral, no campo da ciência e do conhecimento.

excluído por uma condição física, cognitiva, biológica ou outra qualquer tem sua capacidade de se relacionar limitada ou anulada.

Conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 205, “a Educação é um direito de todos [...]” e um de seus princípios básicos diz respeito à promoção e ao desenvolvimento do indivíduo em seus amplos aspectos e dimensões. O ser humano é dotado de singularidades que se manifestam como consequência das influências e dos contextos social, econômico e cultural e dos aspectos biológicos, dentre outros fatores. A partir da década de 1990, houve mobilização e iniciativa pública em discutir a visão de que a deficiência foi construída na sociedade como algo a ser tratado, medicado ou controlado, debatendo a inclusão sob uma perspectiva social.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, discutiram-se, através de mobilização e participação de diversos países, incluindo o Brasil, o direito e a necessidade da oferta da educação para todos os indivíduos em suas especificidades como importante ferramenta para o progresso social e pessoal. Ficou estabelecido nesse documento, no artigo 3, inciso IV, que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unicef, 1990, p. 4).

Quatro anos após a conferência, em 1994, a Declaração Universal de Salamanca evidenciou um marco para a educação especial, com o objetivo de mobilizar os governos sobre a necessidade de investimentos e iniciativas para uma ação conjunta em prol de escolas com organização inclusiva. Essas políticas caracterizam-se pelos esforços mútuos e complementares de refletir e promover práticas, currículos e recursos necessários ao atendimento de estudantes com deficiência. Nessa condição, a escola deve ser um lugar acolhedor e se adequar aos estudantes e suas demandas.

Tanto na dimensão social como na educacional, a inclusão é uma necessidade emergente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a educação especial e inclusiva é uma modalidade escolar que visa atender e prestar serviços educacionais a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo adaptações e suporte necessário ao currículo, didática e organização dos espaços físicos. Compreende-se que, dentro da organização e das disposições que regulamentam a estruturação da educação especial e inclusiva no Brasil, para transpor as barreiras da

exclusão e alcançar plenamente a inclusão que idealizamos, é imprescindível a valorização das capacidades subjetivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) postula que a ideia de inclusão tem seu valor voltado para agregar em práticas que valorizem as diversidades e o acolhimento aos indivíduos, independentemente das diferenças. Essa política acrescenta e conceitua que:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação [...] (Brasil, 2008, n.p.).

Em 2015, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015a) foi criada para confirmar o que as legislações anteriores já declararam sobre os direitos das pessoas com deficiência, tanto na sociedade como na educação, reafirmando e assegurando a esses sujeitos que a escola é também uma instituição que deve se adaptar e garantir a eles um aprendizado para maximizar e oferecer oportunidades ao longo da vida.

É importante mencionar também que o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva, veio para substituir/revogar o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), trazendo maior articulação de medidas necessárias para a efetividade da inclusão escolar, fortalecendo a ideia de que essa modalidade seja oferecida de maneira transversal, garantindo acesso, recursos, materiais e profissionais capacitados para o reconhecimento do direito e a qualidade de um sistema educacional para atender às pessoas com deficiência.

Ao abordar a questão da inclusão, é fundamental retomar algumas categorias conceituais que permitem compreender como a escola pode ser estruturada a partir de uma perspectiva de justiça social: diferença, diversidade e desigualdade. Libâneo (2025), em sua palestra, contextualiza historicamente essas categorias, destacando que a diferença se refere às condições humanas e naturais, como gênero, idade, cultura e etnia; a diversidade, por sua vez, relaciona-se às variações históricas e às múltiplas condições da experiência humana dentro do contexto social; e a desigualdade refere-se à privação de direitos básicos e essenciais, fenômeno que tem marcado a exclusão educacional de

determinados grupos. Essa reflexão permite compreender que a trajetória da educação especial e inclusiva envolve não apenas a adaptação do currículo, mas também a superação de desigualdades estruturais que se consolidaram ao longo do tempo.

Na educação infantil, a educação especial deve ter início e oferta, promovendo à criança, desde pequena, acesso ao currículo por meios diversos. Por entender que, na educação infantil, o currículo é múltiplo, considerando interações, brincadeiras, situações, saberes, experimentações e vivências que emergem do cotidiano, a prática da educação especial é compreendida de forma integrada, pois, devido ao caráter lúdico dessa etapa, o ensino já se apresenta essencialmente inclusivo. Quando necessário, são realizadas adaptações e individualizações para atender às especificidades de cada criança, garantindo acesso equitativo às experiências de aprendizagem.

Mendes (2010) coloca que as diferenças são algo normal e inerente ao ser humano, seja por cor, raça ou condições sociais, dentre outros aspectos. Nesse sentido, para combater a desigualdade, a escola deve se comprometer e ter meios para promover uma educação de qualidade.

Um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (Mendes, 2010, p. 39).

Para a autora, na educação infantil, os serviços de oferta para crianças com “necessidades educacionais especiais” foram organizados de maneira separada daqueles para indivíduos que possuem desenvolvimento típico, estruturando-se de modo similar ao atendimento de crianças maiores.

A estruturação desses serviços com qualidade para promover o desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem é algo necessário, sobretudo porque o período dos primeiros anos de vida é crucial para o desenvolvimento de algumas habilidades que, ao ser aprimoradas de maneira mais tardia, podem gerar certas dificuldades, conforme aponta Mendes (2010). Isso significa que a inclusão começando pelas creches é uma forma de estabelecer uma espécie de marco zero para a implementação de práticas inclusivas que funcionam como porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional.

Algumas pesquisas e estudiosos problematizam a forma como a educação especial tem sido inserida no contexto escolar de crianças pequenas, uma vez que se toma como base o modelo de inclusão implementado para crianças maiores e

adolescentes na tentativa de que se enquadre na educação infantil. Na sala de aula da educação infantil, a construção dos saberes se constitui nas pequenas relações e hábitos diários, que abrangem desde interações espontâneas entre pares aos momentos de cuidado entre professor e crianças. A própria dinâmica e o currículo da educação de crianças pequenas caracterizam-se por uma natureza inclusiva.

Gil (2005, p. 18) revela que:

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais alunos é uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Assim, os serviços da educação especial na educação infantil devem ser caracterizados como um atendimento de natureza pedagógica que permita à criança ampliar suas vivências e interações em todos os espaços e ter acesso ao currículo, seja na sala de referência, no parquinho, no refeitório, no momento do banho, etc. Não se trata de um atendimento que se caracteriza por intervenções precoces para “compensar” a deficiência, que vai na contramão dos direitos das crianças e dos bebês.

Para ampliar a concepção de educação especial e inclusão na educação infantil e romper com os paradigmas da homogeneização, o professor precisa se desafiar a refletir e problematizar sua prática. Assim, terá bases para entender quem são os sujeitos que têm em sua sala de aula e quais as suas principais e reais necessidades de aprendizagem. Conforme colocam Silva, Schroer e Oliveira (2019), os desafios são imensos para promover um aprendizado inclusivo e equitativo, e isso só será possível quando compreendermos os processos de inclusão a partir de uma dimensão ética.

Falar da educação inclusiva no contexto escolar para crianças pequenas requer refletir sobre o papel e a importância da mediação do professor na construção de vínculos com a criança para promover momentos de trocas, interações e acolhimento. De acordo com Martins, Moraes e Vivan (2019), cabe também ao professor ressignificar o ambiente a partir do acolhimento às crianças em suas diferentes trajetórias.

Portanto, discursar sobre a inclusão dentro do contexto educacional é ressaltar a importância de que ela seja desenvolvida e percorra todos os níveis e etapas de escolarização, iniciando desde as crianças pequenas da creche e pré-escola e se estendendo aos demais níveis e etapas, que incluem formação superior, educação do campo, quilombola e indígena, tratando-se de uma modalidade transversal de ensino.

Além disso, debater sobre a inclusão escolar é também compreendê-la sob um viés social que depende de ações que vão além do contexto escolar.

3.2 Diálogo entre a sala de referência (SR) e o atendimento educacional especializado (AEE)

Os debates políticos em torno da inclusão escolar, nos últimos anos, proliferaram uma concepção da educação especial vinculada aos apoios especializados, sobretudo ao atendimento educacional especializado (AEE).

O AEE, direito constitucional, é um serviço oferecido em creches e pré-escolas cuja finalidade consiste em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos alunos com deficiência no processo educacional, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a educação inclusiva é fundamental para que crianças e bebês com deficiência usufruam de acessibilidade em brinquedos, mobiliários, comunicação, informação e currículo, utilizando Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Libras e Braille, entre outros recursos para assegurar o acesso, a permanência, o aprendizado e a participação na educação infantil.

Conforme explica a Resolução nº 4/2009, no artigo 2º (Brasil, 2009, p. 1):

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O AEE é um dos principais serviços de apoio e suporte pedagógico que viabiliza a educação especial nas instituições escolares. Em caráter geral, deve ser oferecido prioritariamente no contraturno, pois se trata de um atendimento complementar ao ensino comum, e não substitutivo.

Na educação infantil, esse atendimento possui uma especificidade, pois deve ser oferecido no turno em que a criança já se encontra na instituição. Embora se caracterize como um importante elemento de organização para a educação especial, não podemos desconsiderar o trabalho do professor na sala de aula regular proporcionando o compartilhamento de práticas, a construção de experiências e a consolidação de conhecimentos do estudante com deficiência através de um planejamento diversificado para atender às necessidades de cada estudante.

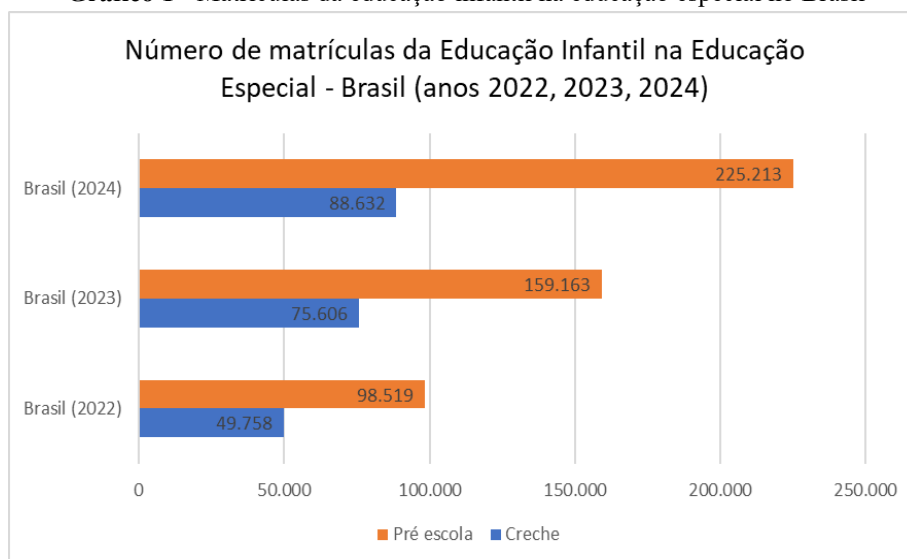
Simões, Vieira e Silva (2022, p. 306), ao falar sobre as adaptações no currículo e o papel do professor, apontam:

[...] a acessibilidade curricular; a articulação da classe comum com o atendimento educacional especializado; as ações colaborativas; o uso de recursos e de estratégias diferenciadas; o entrosamento pedagógico entre professores do ensino comum, de Educação Especial e coordenadores pedagógicos; os processos de avaliação para identificação dos alunos, encaminhamento aos serviços de Educação Especial e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Com isso, implica-se dizer que o AEE é um atendimento complementar, e não substitutivo à sala de aula regular. Para que esse suporte seja eficaz e colabore para o desenvolvimento do sujeito, é imprescindível que os conteúdos trabalhados, bem como os profissionais envolvidos, estejam alinhados, conforme dispõe o Decreto nº 7611/2011, artigo 2º (Brasil, 2011, p. 1):

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

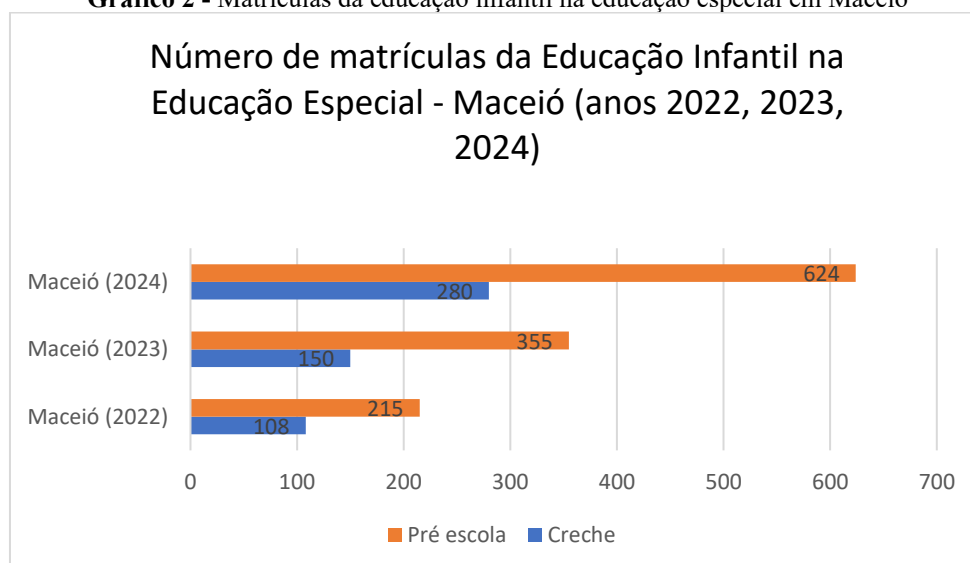
Ao observarmos o **Gráfico 1**, com elementos estatísticos divulgados pelo Censo Escolar do Inep (Brasil, 2022; 2023; 2024), contemplando instituições da educação infantil (creche e pré-escola) da rede pública, nos regimes de ensino parcial e integral, constatamos alguns desdobramentos dos diálogos e políticas públicas que garantem o direito à matrícula da criança com deficiência no ensino regular, como o aumento do número de matrículas na educação infantil voltadas para a educação especial e seu crescimento em grande proporção, que se tornou mais significativo após o período da pandemia. Esses dados apontam que, na educação infantil, o número de matrículas de crianças com deficiência na pré-escola sobressai o número de matriculados desse público na etapa da pré-escola e vem crescendo ano após ano.

Gráfico 1 - Matrículas da educação infantil na educação especial no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, utilizando dados fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2026.

Ainda com base nos dados sobre o aumento das matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, segundo as estatísticas do Censo Escolar divulgadas pelo Inep (Brasil, 2022; 2023; 2024), o crescimento não se deu apenas em nível nacional, como também em nível local.

Em Maceió, os elementos estatísticos mostram que, nas escolas de educação infantil da rede pública (estadual e municipal), com regime parcial e integral, essa procura também veio se ampliando, conforme mostra o **Gráfico 2**.

Gráfico 2 - Matrículas da educação infantil na educação especial em Maceió

Fonte: Elaborado pela autora, utilizando dados fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2026.

Mendes (2018) problematiza, com base nos dados do Inep (2016), a quantidade de alunos matriculados em escolas comuns que estavam recebendo o AEE, uma vez que os números de matrículas no AEE são menores. A maior problemática é que, segundo a autora, além do AEE atender a um número de alunos inferior ao matriculado na classe comum, esse atendimento não cumpre os requisitos que definem a inclusão escolar, tendo em vista a descontinuidade do que é aprendido e do suporte oferecido em cada um desses espaços.

Zortéa (2011) menciona a importância da escola como instituição capaz de proporcionar experiências significativas que se constroem nas relações das crianças umas com as outras e na mediação do adulto. A autora problematiza o espaço que muitos profissionais centralizam no atendimento clínico em detrimento do espaço escolar: “[...] O diagnóstico médico ‘batiza’, dá nome à dificuldade e nos diz o que esperar do sujeito. Talvez, em muitos casos, nos diga mais dos limites do que das possibilidades” (Zortéa, 2011, p. 48).

O AEE na educação infantil tem seu reconhecimento e regularização complementados pela Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (Brasil, 2015b), que concede às crianças de 0 a 5 anos com deficiência o direito à participação, determinando que:

O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (Brasil, 2015b, p. 4).

Machado e Martins (2019, p. 747-748), ao problematizar como o AEE vem sendo oferecido nas escolas de crianças pequenas, afirmam que:

O atendimento oferecido a essa faixa etária na Educação Infantil parece permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades dos seus alunos e procedimentos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento infantil. A visão assistencialista da Educação Infantil ainda transpassa as ações docentes, mesmo que de forma velada. As crianças, nesta idade, passam por momentos importantes no desenvolvimento que podem ser potencializados com o planejamento de atividades didáticas que as preparem para as etapas seguintes na escolarização, numa perspectiva de inclusão escolar.

Para Camizão, Victor e Conde (2018, p. 131), “o trabalho na educação infantil para as crianças dessa faixa etária deve explorar todos os momentos da sua rotina, desde a sua entrada, o seu acolhimento, a sua alimentação”. Assim, ao ressaltar a importância do AEE na educação infantil e sua discussão como um direito da criança a partir das políticas públicas de reconhecimento e valorização da participação de crianças pequenas

nas instituições de ensino, as autoras destacam a necessidade e a importância do poder público articular a educação infantil e a educação especial através de planejamento e propostas pedagógicas com qualidade e discutem, com base no previsto pelas legislações, o papel do professor da educação especial que atua na educação infantil. Segundo elas, o papel e a função desse docente devem promover ações colaborativas que influenciem de maneira positiva o desenvolvimento dessas crianças.

Na perspectiva de inclusão, tem-se um panorama politicamente e socialmente repercutido e incorporado às discussões políticas com o intuito de ampliar as práticas e o conceito da educação especial para além de uma visão segregativa, compreendendo a ideia de que incluir significa permitir a todos o direito de ter acesso com qualidade a um determinado serviço – nesse caso, a educação –, sem desigualdades ou exclusão. Dentro dessa configuração, apesar de a igualdade ser valorizada, não se pode desconsiderar as diversidades.

O Decreto 7611/2011 (Brasil, 2011, p. 1) conceitua, no artigo 1, inciso 1 que incluir é: “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. A LDB (Brasil, 1996) entende que a inclusão se dá pelo acesso ao ensino regular através de recursos e adaptações, bem como os serviços de suporte especializado para garantia da participação dos sujeitos. Já a LBI (Brasil, 2015a) coloca como inclusão a promoção de condições de igualdade para a participação dos sujeitos com deficiência nos direitos e liberdades.

Em linhas gerais, a concepção de inclusão por meio de políticas e decretos foi um reflexo das propostas e dos debates ocorridos em na Conferência de Jomtien (1990) e na declaração Salamanca (1994), a partir da construção de uma perspectiva inclusiva da escola para se adequar aos diferentes contextos e realidades.

Por ser um movimento relativamente recente, alguns teóricos problematizam como a inclusão escolar vem acontecendo, uma vez que, de acordo com Frohlich e Lopes (2018), as próprias políticas de inclusão contam com ações de setores diversos e serviços de apoio que, muitas vezes, encontram espaços para trazer uma leitura e uma concepção clínica-médica das deficiências a partir de uma avaliação e de um apontamento entre as diferentes curvas de anormalidades para aproximá-las da norma. As autoras trazem ainda que:

[...] percebemos uma grande ênfase nos serviços de apoio que se vinculam a diferentes profissionais externos à escola. Em sua grande maioria, os serviços e profissionais citados pertencem à área médica, psicológica e de assistência social. [...] existe a necessidade de uma oferta ampliada de serviços de apoio que ultrapassem o espaço escolar (Frohlich; Lopes, 2018, p. 1.002).

Contudo, sabemos que não existem receitas prontas para a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais na sala regular. O AEE pode proporcionar práticas distintas, de acordo com cada realidade e vivência; no entanto, é importante que o atendimento oferecido pelo AEE na SRM seja acompanhado e avaliado, tendo objetivos definidos para a inserção desses estudantes na sala de aula regular.

Barros e Silva (2019, p. 138, grifo do original) explicam que:

Para tanto, percebe-se o quanto é essencial a manutenção do diálogo entre o corpo docente, ficando claro que o aluno com deficiência **é da escola**, que as ações pedagógicas que envolvem as adequações necessárias para incluir e otimizar a aprendizagem deste aluno perpassam toda a estrutura educacional.

Ao defender a escola sob uma perspectiva de inclusão, entende-se que a sala de aula regular é um espaço de diversidade e de acolhimento. Para atuar e corresponder às demandas da inclusão, o professor, como agente mediador dos processos de ensino-aprendizagem, tem uma responsabilidade ímpar na elaboração de atividades, recursos e planejamento que corresponda ao que o estudante necessita aprender, contemplando a forma como ele aprende. Diante disso, o ensino colaborativo pode funcionar como uma importante parceria entre os professores da sala de aula regular ou da educação especial para dividir responsabilidades nos processos de escolarização para estudantes com ou sem deficiência, conforme explica Rabelo (2012).

Sobre o ensino colaborativo, pode ser compreendido com base na perspectiva de Capellini e Zerbato (2019). Corroborando esse pensamento, Santos e Costa (2020, p. 779) o definem como:

[...] um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em síntese, o diálogo entre a sala regular/de referência e o AEE na educação infantil poderá se constituir como um facilitador do aprendizado das crianças pequenas a partir do momento em que esse atendimento viabilize todas as diferenças. Rosa e Bittenbender (2015) reforçam o papel do AEE na educação infantil para garantir a

autonomia da criança não apenas na escola, mas também em outros espaços. Por isso, uma das características do AEE para o atendimento de crianças menores é não ficar limitado ao espaço físico da SRM, mas buscar integrar as atividades, explorando outros espaços.

3.3 A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em um transtorno do desenvolvimento caracterizado, de modo geral, por três aspectos: 1) déficits na comunicação e em interações sociais; 2) comportamentos de padrões repetitivos, que resultam em alterações funcionais do cérebro e físicas; 3) alterações na linguagem e na coordenação motora.

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)* (American Psychiatric Association, 2014), esse transtorno pode estar associado a uma condição médica ou genética, ou a fator ambiental. Ainda segundo o *DSM-5*, o TEA pode estar ligado ou não à deficiência intelectual e resultar em prejuízo ou não da linguagem funcional.

O *DSM-5* expõe, quanto aos procedimentos de registro, que:

No caso de transtorno do espectro autista associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, registrar o transtorno do espectro autista associado a (nome da condição, do transtorno ou do fator) (p. ex., transtorno do espectro autista associado à síndrome de Rett) (American Psychiatric Association, 2014, p. 51).

O TEA pode apresentar níveis de gravidade e suporte diferentes em relação às atividades da vida diária, sendo categorizado em nível de suporte 1, 2 ou 3. O nível 1 apresenta comportamentos mais sutis e o 3, comportamentos com maiores dificuldades e necessidade de suporte.

Em 2013, a nomenclatura até então designada como autismo passa a ser denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA). A mudança implica também alteração de suas subdivisões, antes associadas a uma série de sintomas e características, e hoje, abordadas a partir das classificações relacionadas aos níveis de suporte e comprometimento.

Por se tratar de um espectro, o TEA se caracteriza de diferentes maneiras entre os sujeitos. Atualmente, com estudos relacionados sobre o tema, obtém-se o

entendimento de que não se deve rotular ou generalizar os comportamentos e as formas que esse transtorno pode apresentar. Nessa compreensão, estimamos pela individualidade de cada sujeito, que pode apresentar dificuldades ou habilidades diferenciadas. Com isso, também prezamos pela percepção de que a criança precede o diagnóstico, ou seja, essa condição faz parte da diversidade humana e não desvalida o sujeito em suas capacidades e potencialidades.

Diante disso, Schmidt (2013) menciona que o TEA, historicamente, teve suas concepções e abordagens estudadas e revisadas a partir de diferentes perspectivas que estiveram relacionadas às suas características. Inicialmente, o autismo (como era nomeado) estava associado aos sintomas de esquizofrenia, não era interpretado do ponto de vista orgânico. As concepções sociais da época ligadas às deficiências culpabilizavam os pais por aquela condição da criança, que, por sua vez, era tida como “vítima”.

A partir da década de 1980, empreende-se a compreensão de uniformizar o autismo para classificá-lo nos manuais diagnósticos. Hoje, o TEA é classificado como um transtorno do desenvolvimento que, em linhas gerais, compromete mais comumente os déficits nas dimensões comportamental e sociocomunicativa.

Schmidt (2013) menciona que, a partir da década de 1970, diferentes abordagens clínicas surgem e passam a ser praticadas com um enfoque de intervenção precoce com a criança. Essas intervenções, embora possuam abordagens diferentes, têm como foco o desenvolvimento social e cognitivo. Como desdobramento dessas ações, a partir da década de 1990, aliada ao movimento mundial em prol da educação especial na perspectiva inclusiva, os sujeitos com TEA passam a ter direito à matrícula em escola e sala de aula regulares.

O direito ao acesso e a qualidade dos processos de escolarização concebidos à criança com TEA, reafirmados pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), corroboram para intervenções transdisciplinares, oferecidas em espaços naturais em diálogo com as diferentes áreas, uma vez que, por suas múltiplas especificidades, não basta estudar o transtorno isoladamente. Pequenos momentos e interações nos ambientes de aprendizagem, ainda que manifestem situações comunicativas espontâneas, podem se configurar como situações desafiadoras para crianças com TEA, sobretudo devido a uma das características, que é a limitação na comunicação verbal, marcada também pela ausência da linguagem simbólica.

Atualmente, com o acesso ao conhecimento e à informação, o quadro de diagnósticos de pessoas com TEA cresce significativamente. Braga (2018, p. 48), sobre a incidência do TEA, explica que:

Acredita-se que, no Brasil, os diagnósticos confirmados e notificados para o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA representem uma média de 2 milhões de brasileiros. Contudo, também acreditamos que haja o percentual muito maior ainda sem acesso à informação e a uma consulta médica de qualidade, ou seja, sem receber o diagnóstico correto, ou ainda o diagnóstico incorreto, ou diagnosticado com outra condição comórbida para o autismo sem fazer referência ao quadro TEA.

Riesgo (2013) considera que o aprendizado inicial para a criança com TEA deve envolver a formação do esquema e da imagem corporal, já que, muitas vezes, esses aspectos são prejudicados nela. O autor reforça que não há uma forma única de ensinar essas crianças, pois se deve considerar a capacidade de aprender de cada uma, ainda que aconteça de uma forma diferente. Assim, atualmente, através dos estudos e avanços nas pesquisas, existem diversas abordagens clínicas com desdobramentos para a área acadêmica que visam estudar os sujeitos com TEA e elaborar intervenções a partir das necessidades existentes em cada um deles.

Belizário Filho e Lowenthal (2013) trazem contribuições dos resultados do método TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação – com base em estudos realizados nos Estados Unidos referentes ao aprendizado de crianças com TEA diante de situações estruturadas. Essas pesquisas mostram que, nessas condições, essas crianças tiveram uma resposta comportamental melhor, maior qualidade de interações e redução de comportamentos com estereotípias. As análises mostram que a abordagem nesse método tem como finalidade a organização de rotina, ambiente e atividades estruturadas, além de incentivar a comunicação e as habilidades de partilhar. Essa concepção dialoga com Riesgo (2013, p. 35, grifo do original):

Entende-se que a busca pela estabilidade remete ao conhecido, ao não ameaçado, e assim sendo, a mesmice não gera sobressaltos provocados por súbitas oscilações de *input* sensorial francamente inibido em seu desenvolvimento.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao TEA é uma ciência de ensino e prática que investiga o comportamento a partir de sua dimensão analítica e comportamental. Sella e Ribeiro (2018) referem que a dimensão comportamental dessa ciência caracteriza-se pelo comportamento observado, e não pelo dito; já a característica

analítica diz respeito às variáveis pela ocorrência ou não do comportamento. Assim, a ABA aplicada ao TEA vem sendo utilizada por diferentes organizações e sujeitos e tem como prioridades o reforço positivo nas intervenções e o estudo do indivíduo a partir do comportamento.

De acordo com Ditrich e Strapasson (2018), o comportamento é um fenômeno relacional e interativo que acontece através de interações e contextos. A partir disso, a ABA aplicada à criança com TEA viabiliza compreendê-la em suas relações e contextos. Essa ciência, prática ou método de ensino da psicologia pode contribuir com estratégias para aliar-se ao desenvolvimento educacional. Nesse sentido, para a criança com TEA, a organização prévia de atividades, rotina e suporte visual são recursos e estratégias que contribuem para sua organização, permanência e participação na sala de aula regular.

Rogé (2016) explica que pessoas com TEA possuem uma forma peculiar de observar detalhes, mostrando dificuldade em compreender o ambiente pela sua abrangência. No contexto educacional, essas características devem ser vistas e acolhidas através de atividades com demandas estruturadas/fragmentadas para atender a esse tipo de comportamento. Sobre o funcionamento mental de um sujeito com TEA e suas peculiaridades, Rogé (2016, p. 50, grifo original) coloca que:

[...] O acesso aos significados abstratos é outro aspecto das dificuldades encontradas nas relações sociais. A propriocepção, teoria da mente (*theory of mind*), que se estabelece em sua forma mais elementar em torno dos 4 anos de idade, permite aos indivíduos que interagem com os outros a inferir e, também, de acessar as sutilezas das relações. As funções executivas também são afetadas. Estas funções permitem o controle das ações, da capacidade de ser flexível e adaptar comportamentos às variações de reter informações na memória de trabalho durante a execução de uma tarefa. As anormalidades neste nível são refletidas nos TEA por dificuldades de abstração, uma tendência à perseverança, uma hiper-seletividade da informação, problemas de planejamento e flexibilidade cognitiva.

Assim, o TEA configura-se como um transtorno que apresenta variadas disfunções que implicam dificuldades sociais e de comunicação. Com os avanços de pesquisas e métodos que estudam o tema, hoje em dia, é cada dia mais possível a identificação do TEA nos primeiros anos de vida. Alguns estudiosos enfatizam a importância do reconhecimento nesse período, considerando as mudanças no desenvolvimento infantil, principalmente as que referenciam a fala, a formação do eu e da imagem corporal, construídas nas relações, conforme ressalta Fernandes (2016).

O trabalho pedagógico para crianças com TEA precisa apresentar uma abordagem dinâmica para garantir a participação com qualidade dos sujeitos. Isso também depende da organização do ambiente e do trabalho pedagógico, bem como da participação da família, conforme afirma Braga (2018, p. 53-54, grifos do original):

É necessário que a pessoa com autismo tenha assegurado um *ambiente* familiar e educacional *estruturado* e que essa forma de estruturação seja garantida através de estratégias que favoreçam a *mediação* (suporte de auxílio), adaptação/adequação à sua condição particular respeitando o seu modo de funcionamento cerebral a partir das suas redes neurais que se repetem de maneira insistente [...].

A mediação através de um adulto contribui para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com TEA e favorece suas interações e a ampliação de repertórios nos ambientes sociais e culturais. Brito e Reis (2021), ao abordar e conceituar mediação a partir da perspectiva de Vygostky, explicam que ela é proporcionada através de ferramentas materiais, funções psíquicas e seres humanos.

Assim, entendendo a mediação como articulação entre meio, seres humanos e capacidade psíquica, as autoras explicitam que a brincadeira é o pivô para o desenvolvimento da criança com TEA. Por meio dela, a criança é capaz de assumir papéis, desenvolver atenção e habilidades motoras, internalizar e compreender novos conceitos. Além disso, a brincadeira e as atividades lúdicas proporcionam experiências de aprendizagem significativas.

Contudo, considerando as singularidades dos comportamentos de crianças com TEA, a brincadeira pode ser algo desafiador para elas, daí a importância de conhecer a criança e oferecer possibilidades para que o uso dos jogos e brinquedos seja feito de forma funcional.

Assim, o diálogo com os dispositivos legais e o referencial teórico nos permitem perceber que existe uma lacuna entre os serviços ofertados na sala de aula regular e no AEE. A discussão da educação especial na educação infantil carece de intervenções colaborativas que podem e devem ser ofertadas em todos os espaços da instituição. O TEA, por se apresentar sob diferentes variáveis, requer estratégias pedagógicas que necessitam de uma abordagem adaptada para cada criança.

4 METODOLOGIA

Para compor este estudo, optamos pela pesquisa do tipo qualitativa, compreendida como uma abordagem investigativa voltada à interpretação dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e experiências. Esse percurso metodológico possibilita analisar a realidade a partir das representações humanas, nos modos de sentir, pensar e agir, favorecendo a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais.

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado [...] (Gatti; André, 2010, p. 30).

A pesquisa qualitativa, de acordo com os autores mencionados, caracteriza-se por três aspectos principais: 1) utiliza dados de observação; 2) prevê flexibilidade em seu design para inclusão de eventos não previstos; 3) inclui valores sob o ponto de vista do avaliador.

Esses três pontos são de fundamental contribuição nesta pesquisa, uma vez que trabalhar inclusão dentro do contexto de escolarização na educação infantil envolve o pesquisador em uma relação colaborativa e flexível para compreender e problematizar a multiplicidade dos acontecimentos da sala de referência no cotidiano dessas instituições.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa investiga questões complexas de uma realidade ou situação que não pode ou não deve ser quantificada, ou seja, esse tipo de pesquisa interpreta ações, atitudes, valores, crenças e significados a partir de um contexto social.

Neste estudo, utilizamos uma abordagem antropológica que visa investigar o ser humano considerando suas relações sociais e culturais, além do desenvolvimento físico e intelectual que permeia suas ações sob influência de crenças e valores. Para tanto, optamos por realizar como método de abordagem o estudo de caso, que, de acordo com Vasconcelos (2016), busca respostas para problemas reais com uma trajetória rica de investigação que propõe oferecer recomendações práticas a partir da coleta e da análise dos dados.

Ao caracterizar o estudo de caso, Roberto Yin (2001, p. 19) explica que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Na perspectiva de Yin (2001), o estudo de caso configura-se como uma abordagem que visa investigar os fenômenos humanos e suas relações em um determinado grupo ou contexto. Para o autor:

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

Gil (2009) explica que o estudo de caso, além de envolver algumas estratégias para a validação dos resultados obtidos, como o engajamento do pesquisador no local da pesquisa, a revisão das análises entre os participantes e a triangulação dos dados, é um método de pesquisa que tem um propósito quanto às situações que explora, seus limites, as hipóteses desenvolvidas e a investigação dentro de um contexto.

De acordo com Mendes, Parcian e Gonçalves (2015), o estudo de caso como abordagem qualitativa nas pesquisas em educação especial e inclusiva pode se configurar por um conjunto de técnicas e instrumentos que auxiliam o pesquisador na análise e na interpretação dos dados.

As autoras afirmam ainda que, nas pesquisas em educação especial, o tipo de entrevista que vem sendo mais utilizado é o semiestruturado, composto previamente por um roteiro que pode ser complementado. Para elas, a

[...] entrevista como instrumento utilizado para coleta de dados é bastante requisitada em pesquisas qualitativas na educação. Especificamente, na educação especial o uso de entrevista se faz presente, principalmente porque é o instrumento mais apropriado para conseguir buscar concepções dos participantes [...] (Mendes; Parcian; Gonçalves, 2015, p. 132).

Outra técnica característica do estudo de caso nas pesquisas que envolvem a educação especial e inclusiva, de acordo com Mendes, Parcian e Gonçalves (2015), é a observação de que, na pesquisa científica, a observação consiste em coletar dados sobre os comportamentos e as interações no ambiente.

A respeito da observação nos procedimentos de coleta de dados, Minayo (2007) explica que a entrevista e a observação contemplam aquilo que é dito e observado pelo pesquisador. A entrevista, segundo a autora, é uma forma de interação social que pode oferecer dados primários ou secundários para a pesquisa; já a observação tem um

sentido mais prático, que auxilia na compreensão de situações que vão surgindo e que não são contempladas em técnicas fechadas.

Neste estudo, utilizou-se também a pesquisa documental, que subsidiou a leitura, a interpretação e a análise dos seguintes documentos: Planejamento Educacional Individualizado (PEI), Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi), planejamentos das aulas elaborados pela professora referência e relatórios de acompanhamento da criança com TEA, que constituíram instrumentos de análise e foram elaborados pela equipe pedagógica.

O que difere a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica é a fonte dos documentos, uma vez que, na primeira, as fontes são primárias e não são, de fato, elaboradas para a finalidade de pesquisa (o que não as impede de ser).

Sobre a pesquisa documental, Lima, Rosa e Aguiar (2022, n.p.) explicam que “o documento escrito é uma fonte de dados importante para a pesquisa social. Nesse método, a influência da pessoa que pesquisa é minimizada, pois não há pretensão de influenciar no conjunto de interações e acontecimentos pesquisados”.

Já a pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de materiais que possam auxiliar em determinada investigação [...]. São exemplos de documentos: leis, manuais, panfletos, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, livros, discursos, registros de diários, tabelas estatísticas, fotografias, dentre outros (Yonaha, 2024, p. 5).

Além desses instrumentos, técnicas e procedimentos, o registro ou diário de campo complementa as observações e foi fundamental para documentar por escrito essas interações e percepções do pesquisador, de maneira que as informações estejam escritas para possíveis consultas que contribuíssem, no decorrer da pesquisa, para dialogar com outros aportes teóricos.

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa realizada teve como locus um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Maceió, estado de Alagoas, instituição de viés público criada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed/Maceió).

A creche, criada em 2006, tem como objetivo educar e acolher crianças sem distinção de classe social. Em 2015, sofreu mudança de localização para o atual prédio, e hoje atende a um total de 260 crianças, exclusivamente na faixa etária da educação infantil, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino).

4.2 Participantes

A pesquisa contou com 5 participantes entrevistados: professor da educação especial, professor de turma referência, diretor, coordenador e profissional de apoio escolar, convidados através da visita e da apresentação, pela pesquisadora, da proposta do projeto de pesquisa. O estudo de caso foi realizado com uma criança de 4 anos com TEA, matriculada na turma do maternal II, sendo também participante desta pesquisa para fins de observação e análise.

A escolha desses entrevistados justifica-se pela necessidade de compreender os objetivos e o problema propostos por esta pesquisa. Faz-se necessário não somente a observação, os conhecimentos e o olhar do pesquisador; é importante, mais que isso, ter a contribuição dos atores pedagógicos que desempenham diferentes funções que se complementam e, diariamente, lidam com os desafios para atender às demandas da inclusão.

Para a escolha dos entrevistados, foram considerados os seguintes critérios:

1. Critérios de inclusão: professor da educação infantil; professor com uma criança com deficiência na sala de referência;
2. Critérios de exclusão: professor que não leciona na educação infantil; professor que não tenha, na sala de referência, uma criança com deficiência.

Os entrevistados contribuíram com os resultados desta pesquisa através da participação e da coleta de dados por meio dos instrumentos de pesquisa adotados pela pesquisadora: observação não participante, registros no diário de campo e entrevista semiestruturada (**Apêndice 1**) com os profissionais da educação.

Foram assegurados aos entrevistados da pesquisa o respeito aos princípios éticos, a liberdade e a autonomia de participação, conforme estabelecidos por leis e normas que regulamentam a pesquisa científica, bem como a preservação e a confidencialidade dos respectivos dados coletados, que ficarão armazenados em arquivo físico ou digital, sob guarda e responsabilidade desta pesquisadora, pelo período de 05 (cinco) anos, sendo destruídos após o término da pesquisa. Ressalta-se que, a qualquer tempo, os participantes da pesquisa poderão ter acesso aos dados coletados de forma digital ou impressa, conforme o interesse destes, a fim de prestar à comunidade investigada um retorno do estudo realizado.

4.3 Procedimentos éticos

Carpenedo, Rossi e Machado (2019), em suas contribuições, após traçar um panorama histórico sobre a ética na pesquisa que envolve seres humanos e regulamentos como o Código de Nuremberg e a Declaração de Helsinque e suas implicações, levam ao entendimento de que esses limites éticos, apesar de previstos e regulamentados por normativas, são algo também interpretativo e vão da consciência dialógica, do equilíbrio e do respeito do pesquisador aos participantes.

Os envolvidos na pesquisa tiveram acesso ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) (**Apêndice 2**) como um documento escrito que resguarda sua participação. A pesquisa não acarretou nenhum custo financeiro para os participantes, sendo de financiamento próprio da pesquisadora os custos com transporte e alimentação para dirigir-se ao lócus do estudo. Os benefícios esperados com a participação na coleta de dados, mesmo que não diretamente, envolvem a ampliação das pesquisas científicas que propõem estudar e investigar a educação especial na educação infantil, além de efeitos positivos em termos de motivação para o estudo, bem como reafirmar o direito à educação em todos os níveis e etapas.

A pesquisa respeitou as etapas e os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/Ufal), por meio da carta de apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado no Protocolo CAEE nº 85825125.2.0000.5013 (**Apêndice 3**). As entrevistas ocorreram entre os meses de abril e julho de 2025, na própria instituição, em horário previamente combinado com os participantes.

4.4 Etapas da pesquisa de campo

Para iniciar a pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, delimitamos o lócus. Por ter como objetivo identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil com uma criança com TEA, optou-se por uma instituição de educação infantil localizada no município de Maceió que atendesse a crianças nesse espectro e que contasse com AEE, SRM e professora de educação especial.

Após selecionada a instituição, o primeiro contato foi realizado com a coordenadora, através de uma visita presencial à instituição, que acolheu a pesquisadora e declarou ter infraestrutura (**Apêndice 3**) para aceitar e receber a pesquisa. Em

seguida, a coordenadora apresentou a pesquisadora e direcionou aos demais profissionais que fizeram parte da coleta. Após aceitação e aprovação dos princípios éticos, foram recolhidas as documentações e os termos necessários e previstos pelo CEP/Ufal (**Anexo 1**).

Como sequência da finalização dos procedimentos de autorização e aprovação do CEP, iniciamos as entrevistas com os profissionais envolvidos: PAE, coordenadora, diretora, professora referência e professora da educação especial. A escolha desses diferentes profissionais se deu a partir do perfil e da relação com o objeto de pesquisa e justifica-se para dialogar sobre as práticas pedagógicas e a inclusão através de diferentes atribuições e como essas percepções podem articular e colaborar entre si para compreender como se constituem essas práticas pedagógicas, considerando que a inclusão escolar acontece pelos múltiplos profissionais que compõem a instituição.

A escolha da entrevista semiestruturada teve como objetivo conduzir um roteiro semielaborado para atender aos objetivos propostos a partir de uma perspectiva dialógica. Para Santos (2014), esse tipo de entrevista visa à construção e à reconstrução dos sentidos mais do que ao ato de aplicar perguntas.

As entrevistas foram realizadas entre abril e julho de 2025, em dois momentos cada uma, oferecendo a possibilidade de reflexão das respostas fornecidas. Além das entrevistas, foram promovidos momentos espontâneos de diálogo, como forma de aproximação e trocas entre a pesquisadora e os participantes. Também foram disponibilizados materiais e documentos pela professora de educação especial e pela professora referência para compor instrumentos de dados e análises desta pesquisa, corroborando para fomentar as discussões e reflexões das práticas pedagógicas na educação infantil com uma criança com TEA.

Na análise das entrevistas, foi utilizada a técnica de triangulação metodológica para o fortalecimento das falas estudadas e compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados.

Ao estudar as palavras, a opção por se trabalhar com três vértices de investigação, que compõem uma triangulação, justifica-se no sentido de que os vértices, ainda que componham um processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo. Assim, além de vértices, também a opção de níveis que marcarão as etapas da pesquisa até o seu resultado final. Tais níveis dizem respeito à coleta e análise de dados, mas também dizem respeito ao avanço do próprio pesquisador que, ao pesquisar, também avança em novas inquietações, novas perguntas e novas coletas de dados (Tuzzo; Braga, 2016, p. 141).

A partir disso, com a triangulação das entrevistas, a rotina, o planejamento, o currículo e a participação se estabelecem como categorias de análise nas observações deste estudo.

4.5 Apresentação dos dados

Os dados apresentados a seguir são resultantes das observações, das entrevistas e dos registros do diário de campo feitos pela pesquisadora, bem como dos planos disponibilizados pela equipe pedagógica do CMEI. Além disso, também foram obtidos a partir de momentos de diálogo com a equipe gestora e por meio de um documento escrito – o relatório de estágio supervisionado – elaborado por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, sob supervisão e orientação. A instituição onde foi realizada a pesquisa não deu acesso ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), alegando que ele passa por um processo de atualização.

5 CONHECENDO A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentaremos o histórico e a organização do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde o estudo foi realizado. Também apresentaremos os profissionais que trabalham na instituição e o perfil da criança com TEA referida no estudo de caso, dialogando com os princípios e as práticas que norteiam o currículo e os componentes da educação infantil e da educação especial.

5.1 Caracterização

A pesquisa foi realizada em um CMEI, uma escola pública criada e mantida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Maceió, no estado de Alagoas, que tem como objetivo educar e acolher crianças, sem se importar com classe social.

Nos momentos de diálogo durante a apresentação da escola, nos contatos iniciais, a pesquisadora perguntou sobre a possibilidade de ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e ao Regimento Escolar da instituição, mas foi informada de que esses documentos estão sendo construídos aos poucos, dentro das possibilidades e da realidade da escola. Isso gerou certa reflexão crítica, considerando a função e a importância desses registros, uma vez que, através deles, é possível assegurar uma concepção democrática da gestão escolar, bem como os princípios e ideais que regem o processo educativo da instituição.

Sobre a importância do PPP e sua regulamentação para o bom e pleno funcionamento social da escola, Guedes e Silva (2017, p. 582) afirmam:

Dessa forma, falar em PPP e DH [Direitos Humanos] é expressar um ensino para todos, é situar a escola num universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais. Num processo de construção participativa, todos os sujeitos devem auxiliar na elaboração, implementação e avaliação do projeto, objetivando uma formação para a cidadania.

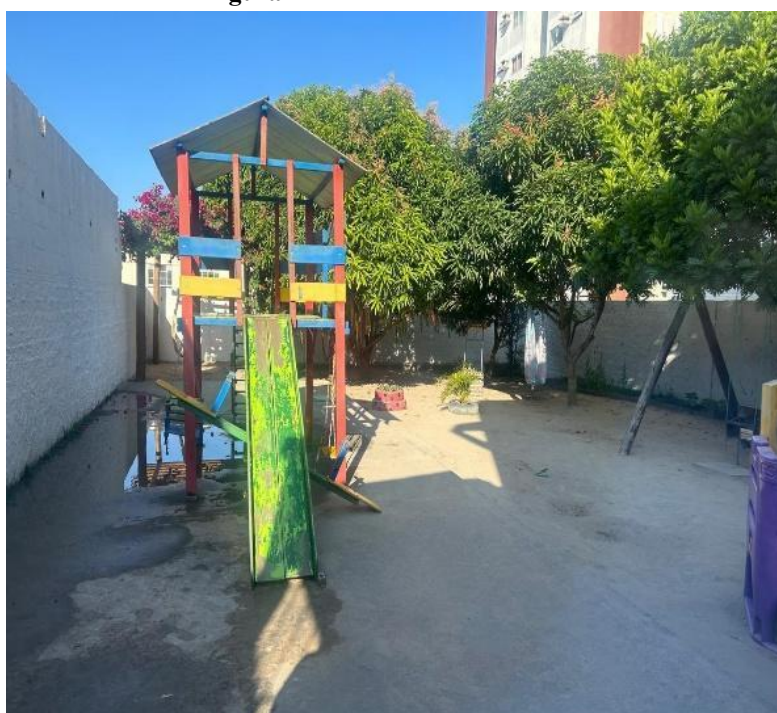
Foi informado, em uma conversa inicial, que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola contou com a participação da equipe gestora, juntamente com os docentes e a comunidade escolar, tendo início em 2017, visto que, nessa época, a escola passou a ofertar apenas o ensino infantil. Apesar de a pesquisadora não ter tido acesso diretamente ao documento, a gestão do CMEI disponibilizou um relatório de estágio supervisionado em gestão e coordenação pedagógica realizado em 2024 por alunos do curso de Pedagogia da Ufal que trouxe dados sobre a caracterização institucional do

CMEI. Por meio dele, puderam ser tomadas como base informações relevantes para a caracterização do lócus desta pesquisa.

A unidade escolar foi fundada em 27 de abril de 2006, com a finalidade de ofertar ensino fundamental nos anos iniciais, atendendo aos moradores do bairro onde está localizada e de seu entorno. Ao longo dos anos, entretanto, a infraestrutura da instituição passou a apresentar sinais de deterioração, em razão da falta de manutenção, o que se configurou como um desafio para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do trabalho docente (**Figura 1**).

Apesar das limitações estruturais, o CMEI deu continuidade às atividades pedagógicas e obteve resultados positivos no que se refere à aprendizagem das crianças. Todavia, a ausência de investimentos atingiu seu ponto crítico em 2015, quando o elevado nível de desestruturação do prédio tornou necessária a mudança da instituição para outro local.

Figura 1 - Primeira visita ao CMEI



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Em 2016, houve o deslocamento da sede da escola para a parte alta do município de Maceió. A localização atual foi estabelecida em um prédio onde anteriormente funcionava uma escola da rede privada de ensino. Essa mudança resultou na chegada de

novos estudantes, visto que muitos responsáveis transferiram seus filhos para outras unidades escolares, devido ao difícil acesso à nova localidade.

Inicialmente, não houve grande adesão de crianças que moravam nas proximidades, pois já havia outras escolas públicas que atendiam ao ensino fundamental. Desse modo, a instituição passou a ofertar somente o ensino na modalidade infantil, acolhendo crianças bem pequenas (02 a 03 anos) e crianças pequenas (04 a 05 anos e 11 meses). O primeiro ano como Centro Municipal de Educação Infantil foi 2017, se estendendo até os dias atuais.

Quanto ao contexto socioeconômico, uma considerável parte das crianças sobrevive com renda familiar baixa. Algumas crianças não vivem com os pais, mas com outro membro da família. Possuem nível sociocultural limitado, uma vez que não têm acesso frequente a teatro, museus e música, restringindo-se, através das condições, a usar os meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e internet. Vale ressaltar que, na medida do possível, a instituição educacional busca trazer essa aproximação cultural para as crianças, realizando peças teatrais e passeios e empreendendo esforços para incorporar essas conexões às práticas.

Quanto às relações interpessoais dos profissionais que trabalham no CMEI, percebemos, através dos momentos presenciais e das etapas trilhadas no decorrer da pesquisa (visitas, entrevistas, observações, registros em diário de campo), que são interações harmônicas no sentido de se relacionarem bem e também de serem receptivos, expandindo o acolhimento para estudantes da graduação desenvolverem estágios e projetos, com cada profissional atuando dentro do seu contexto, exercendo suas respectivas funções e articulando diálogos de acordo com a necessidade, mais precisamente em momentos de planejamento, reuniões e eventuais demandas que venham a surgir.

Já a relação com os pais/responsáveis mostra-se um pouco mais delimitada. Apesar de sempre reforçar a importância dessa parceria, a escola atende ou aciona as famílias de acordo com a demanda de cada criança. As reuniões de acompanhamento acontecem, geralmente, no início, no meio e no fim do ano. Nesses momentos, o CMEI mostra, de maneira coletiva, um pouco da jornada pedagógica vivenciada. Ao final do ano, é realizada a entrega dos portfólios de cada criança, conforme a gestão pontuou em diálogos e momentos de observação.

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição, mostra-se um discurso que reconhece a importância de fomentar iniciativas organizadas de acordo com a escuta sensível das crianças, essencial para um trabalho que as coloque como protagonistas. A coordenadora realiza o acompanhamento das propostas e as educadoras fazem a documentação dessas atividades por meio de relatórios e portfólios, e tudo isso precisa constar no planejamento. É notório que há flexibilidade com relação a esse documento, ou seja, o profissional tem autonomia para modificá-lo se for necessário, já que a intenção é que se organizem projetos através do olhar atento. Assim, a observação e a escuta são instrumentos de avaliação utilizados, conforme registrado pela pesquisadora nos momentos de observação e coleta de dados, como também reafirmado em falas nos momentos de entrevista.

No que diz respeito à concepção de currículo, a instituição segue as DCNEI, considerando uma formação holística que contempla o protagonismo e a participação das crianças na jornada pedagógica. De acordo com os dados fornecidos através do relatório de estágio supervisionado realizado por estudantes de Pedagogia da Ufal, a prática da avaliação no CMEI é norteada pelos documentos oficiais de âmbito nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) e municipal (Orientações Curriculares para Educação Infantil e Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Maceió, entre outros), que caracterizam essa avaliação como um processo de caráter múltiplo, abrangendo os aspectos necessários para o sucesso e a evolução da aprendizagem e o desenvolvimento da criança enfatizados nos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil. A avaliação na educação infantil deve ser contínua, sistemática, investigativa, cuidadosa e amorosa; deve também apresentar a trajetória da criança e os elementos que garantirão seu desenvolvimento e sua aprendizagem, assim como o respeito às suas diversidades/especificidades.

O calendário institucional é constituído por quatro bimestres, todos com duração de dois meses e meio. O ano letivo começa em fevereiro e se encerra em dezembro, com dois intervalos de férias, sendo um de junho a julho, referente ao recesso escolar. As festas e datas comemorativas são pré-definidas de acordo com o calendário nacional. Quanto ao número de crianças atendidas pela instituição, atualmente, há um total de 260 matriculadas. O ambiente escolar é composto por sete turmas por turno, sendo três delas de maternal, duas de primeiro período e duas de segundo período.

5.2 A equipe pedagógica

O CMEI conta com uma equipe pedagógica composta por profissionais dedicados e comprometidos com o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

A equipe é formada por: equipe gestora (diretora-geral, vice-diretora e coordenadora pedagógica que atua nos dois horários), bem como pela equipe técnico-administrativa (secretaria), contando também com a equipe de apoio (merendeiras e funcionários responsáveis pela limpeza), professores (de referência e de educação especial) e os PAE, estagiários contratados pela Secretaria Municipal de Educação que atuam no acompanhamento de crianças com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento, auxiliando em atividades como higiene e locomoção, bem como mediando suas interações no contexto escolar. Dentre os funcionários, o regime de trabalho varia entre profissionais concursados, estagiários e prestadores de serviços por uma empresa terceirizada, como é o caso dos profissionais que atuam no apoio de manutenção e limpeza.

Os indivíduos que integram a unidade escolar estão ativamente envolvidos nas interações e conversas que ocorrem na instituição, trocando ideias e debatendo questões inerentes à escola, mais precisamente em alguns momentos pontuais do cotidiano e nos momentos formativos, da mesma forma como se fazem presentes em propostas ou projetos pedagógicos que a escola realiza. Visualizamos, no período de observação e entrevistas, cada membro da equipe centrado no seu escopo de trabalho, e mesmo os profissionais que não atuam diretamente na sala com as crianças demonstram possuir um certo vínculo na relação com elas.

O perfil receptivo dos profissionais da escola, como da equipe de gestão, é visível e repercutido por meio das relações estabelecidas com a escola e outras instituições sociais, através da parceria entre as universidades federal e estadual mediante projetos de pesquisa com estudantes universitários e crianças da instituição, fortalecendo o princípio democrático, a função social da educação e a articulação com a ciência e a pesquisa.

5.3 Sobre a criança com Transtorno do Espectro Autista

A criança observada para compor o estudo de caso está matriculada na instituição pelo segundo ano, sendo pertencente à turma do maternal II C, no turno

vespertino. É tranquila, amorosa, sorridente e exploradora. Possui diagnóstico de TEA, tendo recebido o laudo médico aos 3 anos e 5 meses. É curiosa e mostra interesse por explorar os brinquedos e ambientes da sala de referência. Sua atração principal é o espaço de beleza, no lado esquerdo e ao fundo da sala de referência, que conta com uma pequena mesa e um espelho no estilo penteadeira. Sobre a mesa, há vários frascos de perfumes e cremes e uma escova de cabelo. Nesse local, ela permanece por um bom tempo, olhando-se no espelho e explorando os objetos disponíveis.

A criança é acompanhada por uma equipe composta por fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional e faz equoterapia. Por esse motivo, duas vezes na semana, não comparece à escola, pois tem sessões com esses profissionais. Seu perfil socioeconômico é caracterizado por ser de família de origem humilde. Foi desejada pelos pais desde a concepção; a mãe teve uma gravidez tranquila e fez os devidos acompanhamentos e o pré-natal, tendo sido diagnosticada com covid-19 durante a gestação. Quando a criança nasceu, após alguns meses, os pais perceberam um certo atraso em seu desenvolvimento, principalmente pelo fato de ela não levantar a cabeça. A partir daí, procuraram auxílio médico e, através do diagnóstico, começaram os acompanhamentos clínicos e terapêuticos. Essas informações foram cedidas pela própria instituição, que, ao receber a matrícula da criança, realizou uma entrevista inicial com a família para o entendimento de como foi o processo da descoberta do diagnóstico.

Em sua comunicação, a criança apresenta particularidades características do TEA: canta cantigas e nomeia alguns objetos quando quer, mas não inicia diálogos e nem interage com outras crianças ou adultos. Ela é a única na turma que chupa chupeta e utiliza fralda descartável. A escola já vem desenvolvendo um Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi) juntamente com a família para articular e promover estratégias que visam à sua autonomia e aos cuidados de higiene pessoal.

No cardápio do CMEI, a alimentação é oferecida em dois momentos: fruta e janta. A criança, geralmente, não tem boa aceitação e se alimenta com o lanche organizado e enviado pela família.

Nas habilidades motoras, demonstra ter desenvolvido postura para sentar-se na rodinha, ainda que com tempo de interesse reduzido; também aprendeu a utilizar a massinha de modelar sem levar à boca, explorando cor, forma e textura, conforme observado pela pesquisadora nos momentos da pesquisa e em informações apresentadas

e disponibilizadas pela instituição referentes à avaliação descritiva inicial do ano letivo de 2025.

A família tem boas expectativas e confiança no trabalho que o CMEI vem realizando junto com a criança. Ela é acompanhada pela professora de educação especial no AEE duas vezes por semana e também possui uma PAE para auxiliá-la nas atividades. Apesar de não morar próximo à instituição e fazer uso do transporte escolar cedido pelo município, percebe-se o esforço familiar para que ela tenha uma boa frequência escolar.

6 ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

6.1 Apresentação dos dados coletados

Ao buscar compreender as práticas inclusivas na educação infantil direcionadas a uma criança com TEA em um CMEI no município de Maceió, traçamos, no percurso metodológico, mapear, identificar e analisar essas práticas e a oferta dos serviços de efetivação da inclusão. Para tanto, descreveremos os momentos de relatos e descrições com professora referência, PAE, professora da educação especial, diretora e coordenadora que contemplam concepções relevantes para nossa pesquisa, obtidos nas visitas à instituição, coletados e registrados no diário de campo.

6.2 Entrevista com a profissional de apoio escolar (PAE)

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/Ufal, iniciou-se a entrevista, que se deu em dois momentos: o primeiro para obter as informações e o segundo como forma de reflexão das respostas obtidas, dando ao participante a oportunidade de revisitar sua fala e confirmá-la.

A entrevista com a PAE ocorreu no mês de abril, no turno vespertino, e durou aproximadamente uma hora. Nesse primeiro momento, foram coletados dados referentes à sua idade, formação e função como PAE, considerando os principais desafios que vivencia dentro da atribuição e suas concepções sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA.

Conforme determina o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2015, p. 3), artigo 14, compete ao PAE as funções para auxiliar:

- I - na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;
- II - na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes;
- III - na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação.

Durante esse momento de trocas, norteadas por questões previamente elaboradas a partir das leituras e do embasamento na literatura, tivemos a informação de que a PAE tem o regime de contrato de estágio e que está cursando o 3º período de Pedagogia. Ela possui vínculo recente de estágio com a Semed, iniciado em novembro de 2024, e confirmou que tem experiência com educação infantil há aproximadamente dois anos.

Essas informações refletem uma problematização necessária sobre as condições de contratação desses profissionais, uma vez que, apesar de se tratar de uma função prevista na legislação, há escassez de interesse na valorização desses trabalhadores, seja por meio das formas de contratação, seja em relação às questões salariais e, consequentemente, à segurança dos direitos trabalhistas. Tal fato, muitas vezes, reflete-se também no tratamento e no valor atribuídos a esses profissionais pelas instituições e pelos demais profissionais da educação.

Consciente da importância de práticas inclusivas na educação infantil, através da colaboração e da articulação entre a sala de aula regular e o AEE, a PAE (2025) compartilha, sobre as práticas pedagógicas para incluir a criança com TEA e como podem ser melhoradas:

Vejo mais da professora, que sempre traz algo pensando nela. Exemplo: o painel sensorial para incluir a criança. O que pode ser melhorado é a comunicação e o planejamento com a professora do AEE. Quando fui na Semed, falaram que podemos ter essa comunicação. Eu não sei o que ela trabalha lá para continuar aqui.

Quando a PAE traz apontamentos sobre a comunicação e o planejamento entre a equipe da sala de referência e a necessidade de articulação e diálogo com a professora da educação especial para que as propostas desenvolvidas em cada um desses espaços sejam articuladas e tenham continuidade, isso nos leva a enfatizar o ato de observar como algo prioritário para analisar, refletir, problematizar e gerar dados e hipóteses para fomentar o planejamento do professor e, consequentemente, contribuir com suas práticas. Manfré e Ariosi (2019, p. 159), a esse respeito, afirmam que:

Observar extrapola as ações de ouvir, perceber e descrever o que está sendo observado. Envolve reflexão, inferências, levantamento de hipóteses, discussão, confronto de pontos de vista, argumentações, conhecimentos prévios, concepções, valores, dentre outras características do educador. Para que o professor faça intervenções positivas de modo a avançar no trabalho pedagógico com as crianças, não basta observar, é preciso problematizar, interrogar e interpretar a realidade de modo a construir hipóteses sobre ela.

Ao falar sobre os principais desafios para garantir a aprendizagem e a participação da criança com TEA no cotidiano escolar, no acesso ao currículo e no direito à educação, a PAE (2025) aponta:

Que a criança tenha mais concentração na rodinha, principalmente na sala de leitura.

Sua fala mostra preocupação sobre o desenvolvimento da criança a partir de um padrão de comportamento e interesse leitor esperado para determinada faixa etária. Sobre essa compreensão e a necessidade de considerar o desenvolvimento integral da criança, Arruda, Andrade e Machado (2018, p. 93) trazem que:

Ao priorizar apenas um aspecto da criança, seja físico, intelectual ou emocional, os demais estarão fragilizados. O paradigma integral leva em consideração uma outra compreensão na qual o professor é essencial pois com esses conhecimentos poderá proporcionar às crianças um ambiente agradável e propício ao aprendizado.

Outra fala que nos chamou atenção sobre as estratégias utilizadas para assegurar a participação e a aprendizagem da criança com TEA foi:

Ter algo que chame a atenção ou segurar ela na rodinha (questões práticas, já que ela ainda não compreende) (PAE, 2025).

Essa fala nos permite compreender a presença de um olhar comparativo entre as especificidades de uma criança equiparada às outras.

Foi coletado, também nessa entrevista, o desejo de ter uma formação continuada promovida pela Semed com mais frequência: ao menos uma vez por mês, considerando que a maioria dos PAEs são profissionais em formação. Nesse sentido, é reconhecido e dito pela PAE (2025) sobre a rede de apoio à inclusão:

Eu acho que cada um faz o seu, não temos muita integração com o resto do pessoal. Acontece entre PAE e professor.

Por fim, a PAE trouxe, ao ser perguntada sobre os desafios de realizar práticas inclusivas no dia a dia da instituição, que os espaços e recursos disponíveis são suficientes para oportunizar essas práticas, sendo bem aproveitados, levando ao entendimento de que os recursos (materiais e espaços físicos) disponíveis para inserir práticas inclusivas não são escassos.

Nesse sentido, através dos relatos orais fornecidos pela PAE, sua visão e concepção sobre a inclusão da criança com TEA e os conhecimentos sobre essa temática estão no campo de compreensão do senso comum, por meio de conceitos formulados através da vivência da profissional no cotidiano da educação infantil de modo descritivo, situando o que acontece e ampliando seus conceitos através da observação de como a criança com TEA corresponde de acordo com os estímulos e as atividades fornecidas.

6.3 Entrevista com a professora da educação especial

A segunda entrevistada foi a professora da educação especial. No momento da entrevista, ela foi bem receptiva, abriu a SRM e mostrou os recursos que ali estavam disponíveis para agregar nas suas intervenções, como: chamada visual, livros, prateleira de jogos, fantoches e outros recursos. A entrevista durou aproximadamente 1h30. A professora iniciou respondendo a perguntas relacionadas ao seu perfil pessoal e trajetória como professora de educação especial.

Foi constatado, através das informações fornecidas, que ela possui ampla trajetória na educação especial, modalidade em que atua há 46 anos, sendo esse tempo dividido entre as redes municipal e estadual de ensino e uma instituição filantrópica. Sua formação é em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Gestão Escolar, e seu regime de trabalho é efetivado por concurso público.

Em suas contribuições, reconhece-se como uma profissional experiente pelo tempo de atuação e experiências com atendimento de crianças com deficiência que integram o público-alvo da educação especial. Consciente da importância do AEE para a inclusão de crianças com deficiência, ela explica as etapas de como se dá o processo educacional da criança com TEA:

Primeiro, matrícula; segundo, entrevista com os pais [anamnese]; terceiro, PEI e, se a criança precisar, o Papi⁶ [**Anexo 2**], que surge como uma demanda para trabalhar questões como o desfralde; quarto, planejamento; e, no final do ano, o portfólio da criança (Professora da EE, 2025).

Sobre o processo de implementação do AEE e da SRM, ela explica que foi iniciado em 2015 e que, no atendimento dessas crianças oferecido nesse espaço, esforça-se para levar propostas que contemplem as características pessoais de cada uma. Assim, sobre a organização de rotina, espaço e tempo, contribui que:

A rotina conta com três a quatro propostas, porque algumas vezes a criança termina a atividade antes do tempo. O espaço é sempre na SRM, em sala, no parquinho. O tempo depende do engajamento da criança em cada atividade, é flexibilizado dentro de uma hora (Professora da EE, 2025).

E complementa, ainda sobre as propostas pedagógicas:

⁶ Plano de Ação Pedagógica Individualizado: documento criado internamente pelo CMEI para atender a demandas específicas das crianças no AEE. O Papi é um documento que visa traçar metas e objetivos relacionados às necessidades básicas da criança, como higiene e alimentação.

Sempre busco propostas que sejam interessantes, que chamem atenção. Exemplo: música, movimento... Histórias, há na sala. Mas ainda não são introduzidas. Apenas conto pelos fantoches (Professora da EE, 2025).

Quando a professora coloca que não introduz histórias no AEE e que utiliza a contação através dos fantoches, Schmidt *et al.* (2016) corroboram que alguns estudos trazem efeitos animadores de programas de leitura para crianças com desenvolvimento comum, mas que apresentam dificuldades para habilidades leitoras. Os autores completam que esses programas ainda não têm evidências para crianças com TEA, sugerindo que, para trabalhar essas habilidades, sejam utilizadas estratégias lúdicas, já que as tradicionais podem não viabilizar de forma satisfatória aquisições com esse público.

Isso nos leva à compreensão de que a professora possui o entendimento de que crianças com TEA e demais deficiências são sujeitos com necessidades e interesses restritos e específicos, que demandam ritmos diferenciados de concentração, atenção, comunicação e necessidade motora, mostrando também uma concepção do TEA, segundo as colocações da professora, a partir de comportamentos peculiares em relação à aprendizagem e à atenção.

Sobre o uso de recursos visuais como uma estratégia citada pela professora de educação especial durante os atendimentos do AEE, Schmidt *et al.* (2016) explicam que, associado a outras formas não verbais de comunicação, incluindo expressões de afeto, eles favorecem o engajamento, o sequenciamento e a aprendizagem, como também a transição entre as atividades do aluno com TEA.

Um fala que chama a atenção é referente aos processos de formação e rede de apoio e suporte para a inclusão:

Nas formações [da Samed], fala mais sobre as crianças do ensino fundamental. As crianças da educação infantil não têm tido o foco principal (Professora da EE, 2025).

Assim, infere-se que a forma e a frequência em que as formações acontecem pela Samed/Maceió são insuficientes. A professora expressa o desejo de que fossem mais recorrentes e com contribuições mais específicas para a educação infantil. Além do desafio da limitação das formações, a docente coloca que também é um desafio garantir a aprendizagem e a participação dessas crianças e que o trabalho que ela inicia no AEE tenha continuidade dada pela família:

A família e sua complementação com o trabalho pedagógico. Meu trabalho não é clínico, se eu trabalho sobre higiene e a família não faz... A família deve auxiliar com atenção, para depois vir o ato de ler (Professora da EE, 2025).

De acordo com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), a formação docente e suas lacunas, como estão presentes na fala da professora, podem interferir e precarizar as práticas pedagógicas com esses educandos.

Assim, para que uma escola atenda adequadamente às necessidades educacionais de seus alunos, é necessária a formação inicial e continuada que contemple a tríade reflexão-ação-crítica dos professores envolvidos diretamente nesse processo (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013, p. 563).

Encerrando suas exposições, nos chama a atenção a crítica que a professora faz do ponto de vista das atribuições do PAE. Ela reconhece a importância do profissional como mediador, mas estabelece argumentos críticos de como é visto e como atua na prática:

Eles estão se tornando como um babá e isso é uma das coisas que venho tentando debater, exemplo: mostre, mas não faça pela criança. O PAE deve deixar e dar autonomia (Professora da EE, 2025).

Essa fala, apesar do impacto sentido em um primeiro momento, ao ouvi-la de maneira tão direta e aberta, reforça o pensamento e a problematização em relação à formação, ao regime de contrato e à escassez de suporte dado aos Profissionais de Apoio Escolar (PAE), concepção que a pesquisadora já vivenciou no início do seu trajeto pela educação e que, anos depois, ao retornar e acompanhar (entrevistando, observando e dialogando) esse profissional, averiguou que essa realidade ainda é comum.

6.4 Entrevista com a professora referência

A entrevista com a professora, que atua na turma do maternal 2, aconteceu em uma tarde de terça-feira, no momento destinado ao seu horário de planejamento individual, disponibilizado por ela. Nesse momento, coletamos a informação de que a professora chegou ao CMEI no mês de março de 2025, sendo uma integrante nova na instituição. A professora possui a formação em Pedagogia, atuando há 22 anos na área – desses 22 anos, são 17 na rede pública, com regime de trabalho efetivado por concurso público.

Durante esse momento de conversa, a professora mostrou-se consciente da importância da inclusão, mas também colocou os desafios postos para que isso possa acontecer:

Tentamos, realmente, fazer a inclusão, o respeito e a inserção da criança em cada proposta, respeitando os ritmos e escolhas (Professora Referência, 2025).

Sua fala sobre inclusão é marcada pelo interesse e tentativas de fazer a inclusão acontecer. Nessa perspectiva, Dorziat (2016, p. 77) coloca que:

A indefinição do perfil docente para a inclusão é, nesse sentido, decorrente da dificuldade de uma abordagem mais geral na formação de professores, que não esteja restrita à educação destinada aos alunos com deficiência, mas a TODOS os alunos, qual seja: a capacidade do professor de compreender e praticar o acolhimento às diferenças. Espera-se que ele/a [professor/a] adquira conhecimentos sobre como conhecer as características individuais de cada um dos seus alunos, suas potencialidades, não como algo rígido e imutável, mas como uma postura de abertura ao conhecimento das singularidades humanas na experiência prática, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações.

Quando fala sobre as práticas pedagógicas para incluir crianças com deficiência ou com TEA, visualizamos, através da fala da professora, que essas práticas acontecem com a tentativa de fazer com que essas crianças caminhem igual com as outras, dentro das suas possibilidades.

Fochi (2025), durante uma palestra no XXII Encontro Regional Sul do Mieib, explica que essa tentativa de fazer com que as crianças caminhem igual pode ser considerada um “currículo de tamanho único”, que nada mais é que fazer a mesma coisa da mesma forma, ao mesmo tempo e para alcançar o mesmo resultado. Essa forma de pensar e executar a prática pedagógica em um mesmo ritmo para sujeitos com necessidades e habilidades diversas compromete a qualidade e nega o direito do aprendizado, uma vez que as necessidades e interações dessas crianças na jornada não serão correspondidas pelas suas singularidades, mas sim por uma ação mecânica do aprender.

Diante dessa exposição e fala, refletimos e problematizamos o seguinte pensamento: profissionais capacitados, formação e vontade de fazer acontecer são suficientes para construir práticas inclusivas e uma escola justa? Mediante isso, presumimos que a inclusão se aprende e acontece fazendo, através da técnica, de estudos e da prática. A tríade observação-escuta-registro do professor, quando presente em suas ações e busca pessoal, fornece os subsídios necessários para lidar com essas

demandas. Assim, nessa perspectiva e nesse espaço de fala da professora, a inclusão não é colocada como um eixo estruturante; a professora não se coloca como agente de inclusão, mas põe esse local e a responsabilidade no outro e como algo externo, mais vinculado às formações e capacitações.

Dos desafios mencionados para atender às demandas da inclusão, foi citado pela professora o tempo para planejamento e estudo. Além disso, ao ser perguntada com relação ao planejamento institucional e pedagógico, o que ela leva em consideração para garantir a participação e a aprendizagem da criança com deficiência ou TEA, foi dada a seguinte resposta:

Eu busco recursos que a atraíam e se engajem, exemplo: brinquedos sensoriais, visuais e musicalidade (Professora Referência, 2025).

A professora considera ser útil para contribuir com práticas que incluem a criança com deficiência ou TEA o uso de recursos visuais, musicalização e brinquedos sensoriais, acreditando que esses recursos podem favorecer a participação dessas crianças na rotina.

Embora fale dos desafios no cotidiano para trabalhar e proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, sobre o acompanhamento da criança com TEA, a professora menciona que ocorre:

Com qualidade, pois tem o acompanhamento com a professora da educação especial e, durante as experiências em sala e coletivamente, estão sendo integradas (Professora Referência, 2025).

Ao falar sobre qualidade, compreendemos que esse conceito é amplo e variável de acordo com contexto, concepções e conhecimentos técnicos. Essa qualidade deve emergir e ser justificada no cotidiano, com dados obtidos por meio da reflexão de como as crianças e adultos chegam, interagem e aproveitam a jornada educativa. Muitas vezes, essa reflexão traduz um debate frágil da ação pedagógica, justamente pelas ações mecânicas de construir e aplicar um “currículo do tamanho único”.

Assim, ao retomar e relacionar a fala da professora referência com a da professora da educação especial e da PAE, vemos pontos de vista contraditórios e percepções diferentes sobre o que se entende por qualidade dos serviços de inclusão oferecidos na instituição, uma vez que a PAE, ao ser perguntada sobre como se dá a rede de apoio à inclusão da escola, quem faz parte e como acontece, mostra um posicionamento de que isso é feito de modo desarticulado, e que, basicamente, cada um faz o seu.

Esse pensamento dialoga com o que a professora da educação especial disse ao ser perguntada como enxerga a função do professor referência para efetivar práticas inclusivas, respondendo que essa função consiste em:

Dar continuidade ao PEI e ao Papi no cotidiano da criança, e não apenas fazer em situações específicas, como no planejamento dele (Professora EE, 2025).

Essas diferentes percepções das três profissionais colaboram para o entendimento de que, embora existam meios para implementar atividades e práticas inclusivas, a falta de diálogo entre elas lhes permite trabalhar como acham pertinente, sem, aparentemente, dispor de um tempo em conjunto entre a equipe para planejar e pensar em melhores estratégias.

6.5 Entrevista com a coordenadora

Devido a alguns imprevistos e compromissos relacionados aos acompanhamentos com as famílias e com outros acadêmicos que o CMEI recebe para desenvolver projetos de extensão, como é o caso de estudantes de Fonoaudiologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), que desenvolve no CMEI ações relacionadas à fala em situações de brincadeira e ludicidade, a entrevista com a coordenadora pedagógica foi realizada em uma tarde quinta-feira, no mês de junho de 2025.

Nesse momento, coletamos informações sobre o trajeto pessoal e formativo da profissional e ficamos sabendo que sua formação é na área pedagógica, com especialização em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar, mestrado e doutorado em Educação, que totalizam uma experiência de 25 anos atuando na educação, com regime de trabalho efetivado por concurso público.

Ao iniciar as perguntas específicas, de acordo com a seguinte indagação: “Como acontece o processo educacional da criança com deficiência ou TEA?”, ela explica que:

Procurando não fazer distinção, inserimos a criança na jornada e no planejamento do professor. Não vemos essa necessidade de construir ferramentas a mais para as crianças participarem (Coordenadora Pedagógica, 2025).

Esse relato leva à reflexão de que a criança é incluída em uma proposta coletiva. Com isso, ressaltamos a importância de inserir a criança com TEA ou deficiência no convívio com as demais, mas nos faz pensar também até que ponto esses sujeitos têm

suas necessidades atendidas, uma vez que a inclusão em uma perspectiva de coletividade pode gerar ações que ocasionam o apagamento das crianças com deficiência quando suas necessidades não forem correspondentes ao que se espera em cada proposta didática.

Vieira e Piloto (2018, p. 107), ao discutir o direito constitucional à educação, que deve ser concedido a todos, levam também em consideração a diversidade:

Assim, permite-nos entender que o fato de as pessoas possuírem trajetórias diferenciadas de existência e de aprendizagem é necessário para criar estratégias pedagógicas que estimulem os alunos a ter liberdade para aprender, criar, questionar o conhecimento e produzir outros.

Foi apontada como desafio para a inclusão a formação dos profissionais, que, segundo os dados obtidos, deveria ter mais contribuição da Secretaria Municipal de Educação.

Ao falar dos desafios para implementar ações e estratégias visando à inclusão, a coordenadora pedagógica nos permite interpretar que, para ela, esses desafios vêm da estrutura no âmbito macro (Secretaria da Educação), que acaba, de uma maneira ou de outra, influenciando no trabalho que o CMEI já vem realizando.

Sobre os desafios para garantir a aprendizagem e a participação das crianças no cotidiano e no direito à educação, a coordenadora salienta que:

Eu acho que temos tentado, mas falta muita coisa, falta suporte, falta um diálogo da educação especial com a educação infantil. Exemplo: chegamos documentos que não conseguimos responder, com termos que não condizem. Não existe um diálogo intersetorial (Coordenadora Pedagógica, 2025).

Ao dialogar sobre as dificuldades expostas e ditas pela coordenadora em relação à formação, ao suporte e ao diálogo entre a educação infantil e a educação especial, Mendes (2010, p. 40) escreve sobre tais desafios à luz das próprias legislações:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos e colaboração e trabalho em equipe, etc.

A percepção da inclusão da criança com TEA no planejamento pedagógico e institucional evidencia que:

A proposta já é pensada para todos. Ele é feito pensando na turma, porque essa criança faz parte da turma e, quando necessário, fazemos essas adaptações (Coordenadora Pedagógica, 2025).

Compreende-se, a partir dessa fala, que, nessa instituição, incluir na educação infantil é inserir a criança na jornada e no cotidiano sem, em um primeiro momento, a necessidade de um olhar singular para fazer adaptações curriculares direcionadas à criança com deficiência.

6.6 Entrevista com a diretora

A última entrevista realizada foi com a diretora pedagógica, em um final de tarde, na secretaria da instituição. Com as informações coletadas, foi possível obter dados de que a gestora possui formação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar. Tem 20 anos de experiência na educação, sendo 9 deles na educação infantil. Ao responder à seguinte questão: como acontece o processo educacional da criança com deficiência ou TEA?, ela explica que:

Sempre recebemos a demanda de crianças com laudo. O procedimento é: primeiro, matrícula; segundo, acolhida; terceiro, observação [a professora observa se tem a necessidade de PAE e encaminham para a Semed] (Diretora, 2025).

Em relação à pergunta referente às adaptações e mudanças ocorridas no CMEI com a matrícula de crianças público-alvo da educação especial, a diretora afirma que:

Já aconteceu em ter que adaptar questões de acessibilidade. Exemplo: descer a turma do primeiro andar para receber uma criança cadeirante (Diretora, 2025).

Com isso, foi constatado, pelos dados colhidos através da sua fala, que essas adaptações já aconteceram no sentido de acessibilidade arquitetônica, já que a instituição possui uma estrutura física um pouco mais antiga.

Em resposta à pergunta: quais práticas pedagógicas ou educacionais são desenvolvidas no CMEI para incluir as crianças com deficiência ou TEA? Na sua opinião, o que pode ser melhorado?, a diretora expõe que:

Voltada para o trabalho pedagógico com formação na escola, pois a formação da Semed tem necessitado de uma conexão. A formação da Semed não é específica em relação à educação infantil e em relação a formações específicas para as professoras da educação infantil (Diretora, 2025).

Quanto ao acompanhamento da criança com deficiência, identificamos, através das informações cedidas, que os esforços empreendidos para incluí-la na jornada trazem benefícios e avanços em seu desenvolvimento:

Pela escola, temos um retorno mais próximo, exemplo: vemos a evolução da criança falando, andando e brincando. Já pela Semed, é mais questões administrativas (Diretora, 2025).

Na questão direcionada a ela: com relação ao planejamento institucional e pedagógico, o que você leva em consideração para garantir a participação e a aprendizagem da criança com deficiência ou TEA?, a diretora respondeu que:

O planejamento é essencial independentemente, mas o que orientamos é que o planejamento atenda a todas as crianças, porque ela também é uma criança da turma (Diretora, 2025).

Sobre a construção e a orientação institucional de um planejamento que atenda a todas as crianças, Mercado (2019, p. 170) diz que:

No cotidiano do planejamento educacional é primordial que o professor, ao pensar sobre a temática ou conteúdo a ser estudado, leve em consideração os interesses, as necessidades e as potencialidades de cada estudante. [...] Desconsiderar a diversidade da sala e as potencialidades de cada estudante, bem como a forma de aprendizagem dos estudantes, reforça o paradigma de culpar a aprendizagem da pessoa com deficiência pelo laudo ou quadro clínico deste.

Nesse sentido, obtivemos dados de que a inclusão para crianças com TEA ou deficiência no CMEI é orientada a partir do planejamento do professor, considerando a inclusão dessa criança com o todo, garantindo o direito de participação e exploração dos ambientes, como foi dito sobre o planejamento.

Ao ser indagada como se organizam a rotina, o espaço e o tempo da criança com deficiência ou TEA, a diretora coloca que:

A jornada é organizada explorando todos os espaços que o CMEI dispõe para fazer essas microtransações, para que essas crianças acompanhem a rotina assim como as outras, sem privá-las de participação (Diretora, 2025).

A partir de uma análise e reflexão sobre a fala da diretora, o que nos chama a atenção e difere em um ponto específico em relação às concepções das demais entrevistadas é que, apesar de pontuar os desafios para a inclusão, ela pontua avanços em relação ao acompanhamento dessas crianças e relaciona que esses avanços são produtos das práticas e ações realizadas no cotidiano, ainda que em uma perspectiva geral da inclusão.

Ao trazer uma fala sobre microtransições, é possível inferir que essas transições são propulsoras de ações pedagógicas que podem contribuir para a inclusão das crianças com deficiência e TEA, uma vez que microtransição, a partir das contribuições de Fochi

(2023), caracterizam-se como transições entre diferentes situações da vida cotidiana que estruturam o dia a dia nas instituições da educação infantil.

6.7 Considerações sobre as entrevistas

A partir das falas dos cinco profissionais participantes desta pesquisa, procuramos estabelecer relação entre os dados que se aproximam e se repetem mediante os registros coletados na entrevista semiestruturada, resultando na elaboração de uma proposta de categorização para análise dos dados coletados em que procuramos identificar as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com TEA na instituição.

Desse modo, foram estabelecidas, a partir da triangulação, quatro categorias a ser discutidas e analisadas: a) rotina; b) planejamento; c) currículo; d) participação.

Nas falas dos participantes, indicamos que essas categorias representam desafios para o trabalho pedagógico e para a inclusão, pois percebemos a necessidade de posturas colaborativas e articuladas entre esses profissionais para garantir eficiência nas práticas com propósito de inclusão, como também verificamos a necessidade de acompanhamento individual da criança com TEA, pois o olhar do coletivo, por si só, muitas vezes, quando não dialogado e alinhado, não permite nem valoriza a dimensão e a capacidade humana individual, social e cultural desses sujeitos.

Contudo, as impressões resultantes desses olhares podem ampliar as possibilidades dos aspectos humanos quando orientadas por uma finalidade, objetivos e visões de futuro. Assim, nossa proposta é observar essas categorias através do cotidiano e das relações da sala de referência da educação infantil, elaborando registros que nos permitam visualizar e responder à problemática que se propõe nesta pesquisa.

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, serão abordados os resultados e as reflexões do que foi observado sobre as práticas pedagógicas e se elas dialogam sob uma perspectiva inclusiva para uma criança com TEA. A observação não participante aconteceu entre os meses de maio e agosto de 2025, seguida por registros de campo e análise documental dos planos desenvolvidos no decorrer desse período.

As categorias-base dos procedimentos observatórios consideram currículo, rotina, participação e planejamento correspondentes à inclusão da criança com TEA vivenciando no cotidiano na educação infantil e foram inseridas na etapa das entrevistas, tendo em vista a temática do referido estudo: *Práticas pedagógicas desenvolvidas com a criança com Transtorno do Espectro Autista em uma instituição da educação infantil*, como também o objetivo central, que consiste na reflexão de quais práticas pedagógicas são desenvolvidas na educação infantil para garantir às crianças com TEA o direito à educação. Assim, pela natureza da observação realizada, não foi necessária a utilização de um roteiro de observação prévio.

7.1 Sob o olhar dos planos

Neste tópico, foi realizada uma análise dos planos desenvolvidos pela equipe pedagógica para garantir à criança com TEA acesso ao currículo e às práticas vivenciadas no contexto e no cotidiano da educação infantil.

Considerando que o planejamento é uma ferramenta que serve para nortear o trabalho que será desenvolvido com essa criança e que deve conter estratégias, recursos, atividades, objetivos e processo de avaliação que serão realizados a fim de atender às necessidades dela, os planos analisados comportam: Papi, PEI, Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e planejamento de aula do professor referência.

Nosso intuito é identificar como a criança com TEA têm acesso a currículo, rotina e participação e se seu ritmo e tempo são considerados e respeitados, refletindo como a inclusão é contemplada nesses planos e se eles são feitos sob um olhar para a criança ou com a criança, ou seja, se são elaborados sob a perspectiva do adulto e das expectativas que este coloca para o desenvolvimento que pretende mediar para que a criança com TEA alcance ou se são feitos a partir de escuta, observação, interesses e protagonismo da criança com TEA.

7.1.1 Planejamentos de ensino-aprendizagem

O planejamento pedagógico é uma importante ferramenta para o trabalho docente. A ideia de planejar ou traçar um plano, no sentido geral, visa organizar, delimitar ou estabelecer previamente recursos, materiais ou até mesmo uma certa ordem do que se almeja executar. Assim, é cabível também compreender que o planejamento não é algo estático, ou seja, pode e deve ser flexível para atender às variáveis de acordo com contexto, recursos, materiais, ambiente e sujeitos envolvidos nesse processo.

A organização da escola como instituição ampla envolve diferentes níveis de planejamento. De acordo com Brisolla e Assis (2020), esse plano faz parte de uma série de abrangência e, por isso, é dividido em níveis: 1) planejamento educacional: faz parte de um sistema maior em nível estrutural de políticas públicas; 2) Planejamento curricular: considera as realidades contextuais; 3) Planejamento de ensino: incorpora as experiências de aprendizagem e sua relação com o contexto social.

Nesse sentido, o planejamento de aula do professor estrutura-se não apenas de saberes disciplinares, mas também das influências sociais perante estes, tendo em vista que a escola é uma instituição que exerce e sofre influências do meio social. Assim:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (Libâneo, 1994, p. 222).

O planejamento da professora, elaborado para a turma do maternal II, foi cedido após a solicitação da pesquisadora. A professora mostrou-se aberta para tirar dúvidas e foi bastante solícita. Ao todo, foram cedidos quatro planejamentos semanais, referentes aos meses de abril e maio de 2025, período em que, paralelamente, também ocorreram as entrevistas e observações. No documento, um caderno de uso pessoal da professora, escrito à mão, foram observados alguns elementos quanto à estruturação e à organização, como: data, tema, leitura e produção brincante. Esses aspectos estavam escritos de maneira sucinta e em tópicos, semelhantes a uma lista dos momentos que seriam contemplados na aula.

O primeiro planejamento buscou trabalhar o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, com ênfase no “eu”. Nele, a professora programou realizar a leitura de uma história clássica: *Branca de Neve e os sete anões*. Nessa sequência didática, também foi prevista a leitura de um poema sobre o nome e algumas atividades, como: arte no espelho, cartaz com os pés e mãos das crianças, desenho de um autorretrato, atividades envolvendo a musicalização tendo como base uma cantiga tradicional chamada *A canoa virou*; além disso, outras atividades investigativas constavam: idade, altura, emoções, traços pessoais e higiene.

Mesmo com cada informação pontuada de maneira sucinta e pouco descritiva, foi possível visualizar um certo parâmetro quanto ao que se pretendia investigar. Por exemplo, na história dos anões, é possível explorar seus respectivos nomes e suas características; pela cantiga da canoa, busca-se reforçar o nome de cada criança.

A professora realizou a tentativa de envolver leitura, música e movimentos para a proposta pensada. Apesar disso, a impressão inicial que a pesquisadora teve foi de que aquele planejamento foi pensando e construído sob a perspectiva de um adulto (professora); nele, também não foi vista nenhuma nota de rodapé ou observação para atender a demandas específicas das crianças, sendo elaborado sob uma perspectiva para ser correspondido numa proposta coletiva.

O segundo planejamento acessado teve como continuidade o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, com ênfase no “outro” e no “nós”. Ele foi organizado seguindo a estrutura de iniciar com a leitura da história *Um amor em família*, de Ziraldo, e musicalização da canção *A pombinha voou, voou*, conforme a letra a seguir:

Pombinha voou, voou
 Caiu no laço, se embarçou
 Pombinha voou, voou
 Caiu no laço, se embarçou
 Ai! Me dá um abraço
 Que eu desembaraço
 A minha pombinha
 Que caiu no laço (Bob Zoom, 2024, n.p.).

Ao estabelecer uma conexão da literatura lida com a música, percebe-se que o livro fala sobre os membros da família de uma maneira genérica e tradicional, sem abordar diferentes tipos e composições. Já a letra da música não faz relação de maneira direta com o tema abordado: trata-se de uma canção que ressalta o afeto, mais especificamente por meio do abraço. Outras leituras também estavam previstas, utilizando animais para explicar diferenças e convivências. Como proposta de atividade, foi pensado um momento de brincadeira de restaurante, explorando imaginação, criatividade e diferentes relações e convivências entre as crianças da turma.

Nesse planejamento em específico, apesar de não ter nenhuma descrição ou adaptação para criança com TEA, ela pode se beneficiar da interação com a música, por ser algo que lhe agrada e gera interação e não por precisamente ter sido algo planejado intencionalmente para ela.

O terceiro planejamento teve como sugestão uma produção brincante. Segundo a professora, ela fez uma modificação na proposta que havia elaborado, já que a escola recebeu da Semed a solicitação de trazer atividades, leituras e momentos relacionados às brincadeiras, pois se tratava da semana que antecedia a Semana do Brincar.

Nesse plano, foi indicada a leitura do livro *Cata-vento, qual é o seu segredo?*, de Elita Ferreira, uma história sobre imaginação, criatividade e liberdade proporcionada através do brinquedo catavento. Logo em seguida, como produção brincante, foi proposto pela professora que cada criança criasse seu catavento. Na semana alusiva ao brincar, as crianças também conheceram outra história referente à brincadeira de massinha, introduzida pelo livro *Vamos brincar com massinha?*, de Matthew Oldham, que incentiva, de uma maneira interativa, as crianças a aprender a modelar, dar formas à massinha, etc. Em seguida, como proposta de atividade, a turma criou massinha de modelar caseira.

Na análise do planejamento, identificamos que a proposta do brincar foi introduzida a partir dos movimentos, das cores, dos materiais com texturas diferentes, estimulando a motricidade, a imaginação e a criatividade. Esse planejamento contemplou a criança com TEA, pois a manteve engajada na mistura das massas e cores (conforme será descrito detalhadamente a partir das observações adiante e dos registros no diário de campo).

O quarto planejamento acessado deu continuidade à Semana do Brincar. Nele, foram propostas atividades de produção de brinquedos como o pião e o chocalho. Para

introduzir essas oficinas, foi utilizada a musicalização através da canção *Foi na casa do mestre André*. O brincar dessa semana foi contemplado a partir de uma perspectiva de ritmo e sons.

Em linhas gerais, a análise quanto aos planejamentos da professora da sala de referência é que, embora sejam documentos sucintos e pouco detalhados, ela buscou manter uma certa estrutura para compor as sequências didáticas: leitura, atividade e musicalização. Embora não tenha sido observada nenhuma adaptação quanto às demandas para atender à criança com TEA de maneira específica, isso não foi uma surpresa, uma vez que, no momento das entrevistas, as participantes da equipe pedagógica trouxeram que, em síntese, as adaptações para crianças com deficiência são feitas a partir de como as professoras percebem essa necessidade.

Placco (2011, p. 59) contribui que:

Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

Desse modo, é possível identificar que esses planejamentos foram pensados a partir da perspectiva do adulto, das propostas solicitadas pela Samed, e não possuem uma construção participativa a partir da escuta, da observação e do interesse das crianças. Assim, não contemplam totalmente a participação da criança com TEA, o que, de certo modo, também não implica garantia total dos seus direitos de aprendizado.

Embora seja dado acesso ao currículo, verifica-se a necessidade de repensar como esse acesso viabiliza o aprendizado levando em consideração as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo, como também pode contribuir com a formação e a reflexão docente de si.

7.1.2 Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um documento que visa organizar recursos, materiais e estratégias para que o professor do AEE possa executá-lo direcionando-o aos sujeitos com deficiência. Esse planejamento deve ser estruturado a partir das demandas dessa criança e estar interligado e dialogando com as atividades realizadas na sala de referência.

De acordo com o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), no artigo 12: “É obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso”.

Nesse sentido, o PAEE deve ser elaborado a partir de um estudo de caso para levantar as demandas e habilidades do estudante a fim de que, a partir dessas informações, recursos, estratégias e materiais sejam pensados para atendê-los de maneira individual. Ao ter permissão e acesso a três PAEE da professora da educação especial, podemos observar certa ordem, organização e detalhamento na descrição dos planos, que apresentam: nome da criança, proposta, objetivos e metas, metodologia e materiais.

No primeiro planejamento, referente ao mês de abril de 2025, a professora trabalhou o pareamento de cores, formas e tamanhos. Para estimular tais habilidades, usou como recursos cartolinas e balões para pareamento de cores e objetos de tamanhos e pesos diferenciados para identificá-los.

O segundo PAEE, de maio de 2025, teve como objetivo estimular a coordenação motora através de movimentos e musicalização, com as crianças sendo estimuladas a se mover de diferentes maneiras, imitando animais e objetos, na tentativa de identificar possibilidades e limitações do corpo.

Já o terceiro planejamento teve como objetivo proporcionar o acolhimento da criança em diversos ambientes, permitindo-a transitar em diferentes espaços e manusear materiais como fantoches, brinquedos, canetinhas de cores variadas, etc.

Assim, torna-se necessário, mais uma vez, enfatizar que o currículo da educação infantil, aliado a uma perspectiva inclusiva, conforme as DCNEI (Brasil, 2010, p. 19), deve assegurar “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”.

De maneira geral, a leitura e a análise desses planos remetem a uma visão desarticulada da inclusão, uma vez que sua proposta não faz menção ou dá continuidade ao que vinha sendo trabalhado na sala de referência. Esses documentos devem ser norteados por uma proposta dinâmica, flexível e que permita à criança se expressar de diferentes maneiras, validando o protagonismo infantil e a infância como uma construção social e histórica.

7.1.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um direito que visa oferecer ao sujeito com deficiência um currículo adaptado e acessível de acordo com suas necessidades. Ele deve ser construído com base no estudo de caso que identifica as habilidades e principais necessidades de aprendizagem desse indivíduo, delimitando metas a ser trabalhadas e desenvolvidas em curto, médio e longo prazo.

É importante mencionar que o PEI é resultado de uma construção colaborativa que envolve a família e profissionais inseridos nesse processo de inclusão e acompanhamento.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino. Ele é definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno (Pereira, 2014, p. 19).

O Plano Educacional Individualizado (**Anexo 3**) direcionado à criança com TEA foi elaborado no dia 13 de fevereiro de 2025, no início do ano letivo. Nele, observamos uma série de questões e informações respondidas pela família contextualizando desde fatores antecedentes à gestação até atuais, relacionados ao desenvolvimento da criança.

No primeiro momento do plano, a família responde como foi a gestação e explica que a criança foi muito desejada; a mãe fez todo o acompanhamento do pré-natal e a única intercorrência durante essa fase foi que ela teve covid.

Após o nascimento da criança, ao responder à seguinte questão: quais foram os primeiros sinais da deficiência? Quem percebeu (mãe, familiar, CMEI, médicos, etc.)?, foi dito e registrado no PEI que:

A mãe. [A criança] com poucos meses não levantava a cabeça. A mãe achou que havia atraso no desenvolvimento e procurou o pediatra e psicólogo, que encaminhou para o neuropediatra [...] (PEI, 2025, n.p.).

No documento elaborado pela instituição a partir da entrevista com a família, foi levantada e registrada a seguinte questão: que aspectos singulares do desenvolvimento foram prejudicados pela deficiência (comunicação, interação, comprometimento motor, visão, etc.)? Foi registrado que:

A comunicação, interação, pois o contato visual ainda é pouco. [A criança] fala, porém não se expressa ainda [...] (PEI, 2025, n.p.).

Nesse sentido, pode-se dizer que metas e habilidades a ser desenvolvidas, conforme o PEI indica, são a comunicação e o contato visual. Como objetivos a serem trabalhados juntamente com a criança, a família e profissionais que as acompanham, no PEI, ficam estabelecidos:

Desenvolver habilidades de atenção – contato visual; incentivar interações sociais entre os pares; desenvolver habilidades de vida cotidiana; promover o desenvolvimento da comunicação; desenvolver a percepção e consciência corporal (PEI, 2025, n.p.).

Para alcançar esses objetivos, o documento prevê que será utilizada como metodologia:

Estimular a sustentação do contato visual, sempre chamá-la pelo nome; fazer muita troca visual com a criança; ofertar brincadeiras que a motivem e que dependam de um parceiro [...]; desenvolver habilidades de atenção e contato visual (PEI, 2025, n.p.).

Outras informações fornecidas pelo PEI são de que a criança possui restrição com alguns alimentos (a família opta por enviar a alimentação de casa, embora o CMEI incentive e ofereça o lanche servido, na tentativa de inseri-la). Também foi identificado que a criança é acompanhada por uma equipe com fonoaudiólogo e psicólogo e faz equoterapia e uso de medicação.

Ao analisar esse plano, verificamos que a instituição compreende e identifica, a partir do diálogo com a família da criança, quais são suas potencialidades e necessidades que precisam ser estimuladas para o desenvolvimento.

Embora os objetivos e metodologias propostos pelo PEI possam ser aplicados em alguns momentos pela professora referência e pela professora da educação especial, uma questão que levantamos é que o PEI, durante o tempo em que a pesquisa ocorreu, não foi revisitado. Sentimos falta de uma delimitação temporal acerca das habilidades que precisavam ser consolidadas.

Quanto à meta relacionada ao contato visual e à ampliação da comunicação das interações da criança com seus pares, no tópico de observação e registros de campo, veremos com mais detalhes que, na maior parte dos momentos de observação da pesquisadora, as interações da criança foram com os adultos (sobretudo com a PAE). Nesse sentido, identificamos que, embora a criança tenha acesso ao currículo, atividades e rotina, mais uma vez, esse plano analisado (PEI) parte de um documento registrado e elaborado a partir das percepções de um adulto sob a criança.

7.1.4 Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi)

O Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi) é um documento local, criado pela própria instituição, conforme explicou a coordenação pedagógica no contato inicial da pesquisadora com a instituição, quando foi esclarecido sobre procedimentos internos relacionados à inclusão escolar. A coordenadora enfatizou que esse plano visa contemplar atividades relacionados ao campo da vida cotidiana, como, por exemplo: questões relacionadas ao desfralde, alimentação, etc.

O Papi não substitui o PEI. Ele tem um objetivo “complementar” e, embora questões contempladas nele também estejam inseridas no PEI, esse plano visa também abrir espaço para uma escuta sensível da família da criança. Como está descrito no próprio documento:

Este plano organiza-se a partir da escuta atenta e sensível aos potentes interesses das crianças, considerando: **EDUCAR e CUIDAR** são indissociáveis do processo educativo (Brasil, 2009); 2. Uma proposta de **CURRÍCULO AMPLIADO** que parte de uma concepção de **CRIANÇA-SUJEITO DE DIREITOS, RICA E POTENTE** adquire, paulatinamente, uma compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia, ao interagir com as coisas e as pessoas, o que se dá, especialmente, por meio da atividade lúdica, e que constrói a cultura infantil nas interações que estabelece com outras crianças (Papi, 2025, n.p., grifos nossos).

O Papi está estruturado contemplando as seguintes informações: 1. Informações pessoais da criança (nome, idade, professora referência, PAE); 2. Descrição das situações que serão trabalhadas (possíveis barreiras); 3. Combinados com a família; 4. Metodologia, estratégias e materiais de apoio utilizados na intervenção; 4. Avaliação descritiva (avanços e dificuldades no processo); 5. Revisão e/ou reformulação do Papi.

Ao analisar a estrutura do Papi, identificamos que, de fato, constitui-se como um documento descritivo e que cumpre as finalidades para o qual foi criado, visando à garantia dos direitos de aprendizagem e à relação entre o cuidar e o educar, com base em uma formação integral da criança, fortalecendo aspectos sociais. Apesar disso, ao fazer uma análise de como esse plano foi preenchido, mais uma vez, identificamos a perspectiva do adulto com metas estabelecidas para que a criança alcançasse.

No Papi, especificamente, as principais demandas pontuadas foram em relação a desfralde, banho e higiene pessoal, considerando também que a criança mencionada é a única da turma que faz o uso de fralda.

Sobre a abordagem do cuidado na educação infantil, no pensamento de Maranhão (2000, p. 118):

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos, e, depende do sentido que se atribui ao ato de cuidar [...].

Nesse sentido, explanamos que o Papi é um documento cujas informações, apesar de necessárias, já são contempladas dentro do próprio PEI, diferenciando-se apenas pelo olhar mais direto e enfático em relação às habilidades de vida cotidiana. No mais, vemos, nesse plano, um registro sucinto.

Um fato que também nos chama atenção é que este documento foi preenchido no início do ano letivo e ficou estático, sem passar por revisões ou reformulações, mesmo após aproximadamente seis meses de sua formulação, considerando também o período em que a pesquisa foi aplicada, fazendo-nos problematizar: até que ponto essa criança tem sido acompanhada nas suas conquistas de novas habilidades? Como essas novas habilidades serão enxergadas e celebradas, se não houver um registro contínuo e atento?

Dessa maneira, chamamos atenção para o modo, nesse caso e contexto, como esses documentos são formulados: aparentemente, uma ferramenta para comprovar, de maneira burocrática, que a inclusão vem ocorrendo. Eles estão ali com um caráter descritivo, porém, não se configuram como instrumentos qualitativos, uma vez que são elaborados em um período pontual (início do ano letivo), arquivados em pastas e pouco revisitados, reformulados de acordo com a habilidade que já foi alcançada e com o que ainda precisa se consolidar.

7.2 Sob o olhar dos registros (relatório)

Neste tópico, sob o olhar dos relatórios e acompanhamento da criança com TEA, realizou-se uma análise de como essa criança é percebida, a partir de práticas, atividades, recursos, estratégias de ensino-aprendizagem e vivências cotidianas proporcionadas. Qual concepção os profissionais envolvidos têm sobre o TEA? Como essa criança é percebida nas suas interações e interesses? De que maneira os conhecimentos teóricos e práticos desses profissionais dialogam e podem contribuir para oferecer meios para o enriquecimento das práticas realizadas?

Acredita-se que esses registros de acompanhamento são importantes para trazer informações sobre o trabalho que a instituição vem desenvolvendo, como também os resultados que estão sendo colhidos, não desconsiderando o importante papel da família para a continuidade dessas ações.

7.2.1 Relatório descritivo

No relatório de avaliação inicial referente ao ano letivo de 2025, disponibilizado e utilizado, que faz referência ao acompanhamento do primeiro trimestre de 2025, seguimos os seguintes critérios para apreciação: a) Visão tida pelos profissionais sobre a criança o com TEA e seus direitos de aprendizagem; b) Concepção teórica sobre educação infantil e inclusão; c) Práticas pedagógicas inseridas nesse contexto.

Para início de análise, verifica-se que o relatório possui uma percepção do TEA de acordo com suas principais características, como interação social, comunicação, comportamentos, interesses e questões sensoriais. Em todo o relatório, o termo autismo, apesar de não ser o mais adequado, tendo em vista que a nomenclatura mais aceita corretamente é TEA, é citado no documento apenas uma única vez, demonstrando que, nesse documento, a ênfase é dada à criança, e não ao diagnóstico que ela tem.

Isso representa uma boa e positiva percepção, considerando que a criança deve ser o centro do processo. Independentemente da deficiência que possui, ela precisa ser notada pela sua capacidade de interagir e se desenvolver como todas as crianças, ainda que em ritmos e formas diferentes, o que faz parte da diversidade humana.

O documento em si traz, cuidadosamente, detalhes sobre o perfil da criança com TEA, seus gostos, interesses e preferência, demonstrando o cuidado dos profissionais em relação a ela e a conhecê-la de tal forma que o texto redigido traz com clareza essas especificidades relacionadas ao gosto e ao interesse da criança pelos espaços da instituição, brinquedos e objetos, como detalhado no seguinte fragmento:

Na sala de referência, explora à vontade os cantinhos brincantes como: os brinquedos estruturados, jogos de montar e bloquinhos (empilhando-os verticalmente), o cantinho da beleza (gosta muito de se olhar no espelho), o cantinho da cozinha brincante, o cantinho da tecnologia e o redário, um cantinho especial, com redes adequadas para as crianças fazendo uso de diversas formas como se balançar, socializar com seus pares, como também, ter acesso a livros que ficam dentro do cesto (com escolha livre) para as crianças manipularem, aprender a folheá-los, observar as imagens e fazer a leitura daqueles que mais chamam sua atenção. Sempre acompanhada de um adulto que observa a criança e faz as intervenções necessárias (Avaliação Descritiva Inicial, 2025).

Nesse sentido, a criança usufrui dos direitos de aprendizagem, como brincar, conviver, se relacionar e se expressar, através das brincadeiras e interações, principalmente com o ambiente e com os adultos que a acompanham. Na percepção dos profissionais sobre a criança com TEA, fica evidente como eles enxergam suas dificuldades e seus avanços através de rotina, recursos e práticas inseridas nesse contexto de aprendizado, conforme pontuado:

Gosta dos momentos de contação de história (no início, não se sentava na rodinha de conversa e história). Hoje, já se senta na roda de conversas e histórias para ouvir, mas, por pouco tempo, ficando impaciente e levantando após alguns minutos para explorar os cantinhos. Algumas vezes não quer participar da roda, pois está entretida com algum outro brinquedo e chora. Então, é proposto um objeto que tenha relação com a proposta para ela sentar e se engajar no momento da rodinha de leitura ou musicalização (Avaliação Descritiva Inicial, 2025).

Outro aspecto de análise é a concepção teórica de educação infantil e inclusão, uma vez que consideramos esses conhecimentos o ponto de partida e um dos elementos essenciais para o aprimoramento das práticas. O saber teórico influencia a organização de espaço, tempo, rotina e recursos, além de orientar o professor sobre suas intencionalidades.

No documento analisado, percebeu-se a apropriação das características da educação infantil à luz e contribuições dos principais documentos legais. Foram citados as DCNEI (Brasil, 2009), as Orientações Curriculares (2015), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (2020) e outros documentos, com esforços empreendidos para conceituá-la e reconhecê-la a partir dos contextos nacional e local.

Assim, foi visualizada no relatório a concepção que a instituição tem sobre educação infantil a partir da criança e de suas respectivas necessidades, legitimadas através da observação e da escuta sensível, como bem enfatizado:

[...] os processos infantis são legitimados e exigem que a observação e a escuta sensíveis, instrumentos de uma avaliação inclusiva, compreendam que cada criança tem o seu tempo, seu modo e seu ritmo. São protagonistas de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, conhecem muito do mundo e carregam consigo saberes, fazeres e culturas, aprendendo, assim, a acolher e respeitar a diversidade (Avaliação Descritiva Inicial, 2025).

Além disso, destaca-se o papel da avaliação como instrumento de reflexão. Esse aspecto merece um olhar atento, uma vez que a avaliação é apresentada como um processo reflexivo de caráter unilateral, voltado prioritariamente para o trabalho do professor. Nessa perspectiva, é por meio da avaliação que o docente reflete sobre a própria prática e promove ajustes em suas aulas e em seu planejamento.

Contudo, tal concepção, apresentada no campo teórico, contrapõe-se aos processos de escuta sensível das crianças, conforme mencionado anteriormente. Se a avaliação se configura como um instrumento de reflexão centrado no olhar do professor, responsável por observar, interpretar e redefinir os procedimentos pedagógicos, em que momento se efetiva a escuta sensível da criança? Não seriam, assim, as concepções do professor que acabam se sobrepondo aos interesses infantis?

Sobre o objetivo e a prática avaliativa na educação infantil, conforme estabelecido no Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, devem ser um processo dialógico entre o professor e a criança:

[...] a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. [...] Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação (Brasil, 1998, p. 60).

Dito isto, outro aspecto de análise é a concepção conceitual de como a inclusão é apresentada, a partir de uma perspectiva de acolhimento e integração. Nos relatos descritivos e fotografias presentes no documento, visualiza-se que a criança com TEA está sendo incluída, participando e interagindo com as demais. Assim, quanto ao conhecimento teórico no campo da inclusão, apontamos que há uma carência teórica no documento, que não traz embasamentos aprofundados sobre a inclusão à luz dos documentos legais, tornando isso evidente também no próprio tratamento dado e aplicado aos termos gerais, percebendo-se uma certa “confusão” ou falta de entendimento sobre a diferença entre “integração” e “inclusão”.

Em relação às práticas pedagógicas apresentadas e desenvolvidas nesse contexto, a partir das vivências e do cotidiano da educação infantil, por meio de estratégias inclusivas, ainda que de maneira não intencional, para diferenciar ou adaptar os recursos e estratégias, tornando-os mais acessíveis ou atrativos para as demandas da criança com TEA nas propostas contempladas e descritas.

7.3 Sob o olhar da pesquisadora (observações e diário de campo)

Neste tópico, vamos analisar as observações de campo a partir da perspectiva da pesquisadora. Com isso, nossa proposta foi caracterizar os componentes das práticas pedagógicas a partir da identificação das categorias de análise: a) rotina; b) planejamento; c) currículo e d) participação, por meio dos fatos que emergem das relações e vivências do cotidiano na educação infantil.

Através desses registros de campo que aconteceram entre os meses de abril e junho, duas vezes por semana, buscou-se obter um olhar relacional para dialogar com as entrevistas e demais análises documentais, possibilitando uma compreensão mais ampla e singular das práticas pedagógicas que asseguram à criança com TEA o direito à educação equitativa e de qualidade.

Para critério de observação, não foi feito um roteiro direto, mas foram delimitados alguns aspectos relacionados à inserção e à participação da criança na rotina e nas atividades, interação com seus pares e adultos em diferentes contextos e ambientes, considerando estes aspectos essenciais para contribuir com a pergunta desta pesquisa: que práticas pedagógicas são desenvolvidas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista em um centro municipal de educação infantil da rede municipal de Maceió, Alagoas?

A seguir, discorreremos sobre as análises e observações, seguidas pelo registro do diário de campo da pesquisadora. As observações aconteceram entre os meses de abril e junho de 2025. Foram totalizados 16 dias de observação; destes, em dois dias não foi possível realizar a atividade, pois em um deles a criança observada faltou e em outro, a escola teve que cancelar as aulas em caráter de emergência devido à falta de água, sendo totalizadas 14 observações. Dos dias observados, delimitamos 9 registros do diário de campo para contribuir no presente estudo. Essa delimitação deve-se à organização dos fatos que correspondem e contribuem diretamente com o interesse da pesquisa e com as categorias analisadas.

1º registro de observação

No momento observado pela pesquisadora, as crianças estavam sendo divididas em dois pequenos grupos para ir ao redário (local que contém algumas redinhas e livros para que usufruam da leitura em um espaço a mais e fora da sala de referência). Nesse momento, a criança com TEA é inserida, foi incentivada a fazer a escolha do seu livro. Apesar de realizar a escolha, optou por segurá-lo. Ao me ver, como uma pessoa diferente e presente naquele momento da rotina, correu para me abraçar e ficou alisando o meu cotovelo. Ao voltar para a sala de referência, enquanto esperava o segundo grupo voltar da redinha, brincou espontaneamente, explorando os espaços e brinquedos. Ela se interessou pelos tapetes em E.V.A. e ficou tentando encaixá-los.

Após o momento da redinha, a professora reúne as crianças em um grande grupo para fazer a acolhida. Quando a professora cantou a musiquinha, a criança correu e sentou na perna da PAE e lá permaneceu até o final da música. Após isso, foi realizada a “chamadinha”, quando a professora pegou a ficha com o nome da criança, ela foi até lá e segurou a ficha, levando-a e fixando na parede para sinalizar sua presença.

Posteriormente ao momento da acolhida, foi realizada uma atividade em que cada criança deveria fazer um desenho no quadro branco, dentro do espaço delimitado para cada uma. A criança observada foi realizar o seu desenho sem mostrar resistência. Nesse momento, observamos que ela mostra interesse em fazer desenhos no quadro branco. Ao ilustrar, em alguns momentos, ela tentou apagar o que as outras crianças já haviam realizado, descobrindo que o pincel que escreve também pode ser apagado, mas, ao realizar essas descobertas e experimentos, foi repreendida pelas professoras com um “não pode”.

Após a atividade, a criança foi levada para trocar a fralda com a PAE. Na volta, já estava sendo servida a janta, dia que, no cardápio, era arroz com frango. Apesar de ser oferecida, a criança não mostrou interesse em degustar, lanchou biscoito maisena e suco que havia levado de casa. Para encerrar a rotina, foram brincar no parquinho de plástico e, por fim, voltaram para a sala e se organizaram para a saída.

2º registro de observação

Nesse dia, a professora referência preparou uma atividade especial: banho de mangueira (**Figura 2**). A docente explicou que, como havia chegado recentemente ao CMEI e à turma, teve a ideia de fazer essa atividade como uma maneira livre e lúdica de interagir com as crianças, além de ser uma oportunidade também de construir e ampliar o vínculo.

Todas as crianças estavam vestidas com trajes de banho. A atividade foi realizada no pátio frontal da escola, onde a professora organizou o espaço forrando com uma lona grossa, levou brinquedos como espumas e bolinhas de sabão, colocou músicas para animar e deixar o clima ainda mais especial. Vi rostos felizes e muita diversão no olhar de cada criança. A criança observada estava sempre sendo supervisionada pela PAE, com um olhar mais atencioso, pois tratava-se de uma atividade que fugia um pouco da rotina. Contudo, ela brincou livremente e mostrou maior interesse nos brinquedos e nas bolinhas de sabão do que propriamente na brincadeira de mangueira.

Figura 2 - Atividade especial: banho de mangueira



Fonte: Acervo da autora, 2025.

A atividade com água teve duração aproximada de 1h30. De modo geral, as crianças mantiveram-se engajadas e interessadas, vivenciando o momento como uma experiência de diversão. Após o banho, foram trocadas de roupa; entretanto, esse processo ocorreu de forma rápida e, em razão do número elevado de crianças, nem todas foram trocadas no ambiente adequado (banheiro/vestuário).

Embora compreendamos a dinâmica da atividade, bem como as limitações de tempo e de quantitativo de crianças, problematizamos a forma como esse momento foi conduzido, uma vez que a troca de roupa ocorreu em um espaço improvisado, sem considerar, por exemplo, questões relacionadas à introversão que algumas crianças poderiam apresentar ou vivenciar nessa situação, ao ser expostas para outros colegas em um momento delicado que é a troca.

Após trocadas, as crianças foram conduzidas para a sala, onde fizeram o lanche. No dia, foi servido cuscuz com soja e, embora a criança sujeito desta pesquisa tenha sido incentivada a comer o prato fornecido, como de costume, não mostrou interesse e se alimentou com o lanche que havia levado de casa: biscoito recheado e suco. Já de barriga cheia, deslocou-se da mesa para o “espaço da beleza” (local da sala de referência em que se mostrava interessada), e ali passou alguns minutos se observando no espelho.

Nesse dia, basicamente, a rotina consistiu no banho de mangueira. Após o lanche, como já tinham brincado por um tempo prolongado nessa atividade, já havia dado o tempo de se organizarem para ir para casa.

3º registro de observação

Nesse dia, a criança não compareceu à escola. A falta ocorreu de última hora, tendo em vista que a família busca sempre comunicar a PAE quando a criança não vai. Segundo a família comunicou, a ausência se deu pois ela estava congestionada e um pouco chorosa, recusando-se a entrar no ônibus escolar (transporte que utiliza para locomover-se até a instituição).

Ao analisar o contexto dessa situação, pontuamos que a família mantém uma comunicação ativa com a PAE, relação esta que é importante, pois demonstra uma colaboração entre esses sujeitos envolvidos na inclusão da criança. Outro ponto que também é possível mensurar é que a família se mostra atenta às necessidades físicas da criança: ao perceber que ela estava com sintomas de gripe, podendo estar relacionados ao choro e à recusa, resolveu deixá-la em casa.

Dialogando com a PAEE sobre essa ausência e o motivo, a pesquisadora buscou entender a seguinte questão: essa recusa da criança ir até a escola no transporte escolar é frequente? A PAE informou que não e que, de fato, quando a criança se ausenta é por um motivo maior, tal como: doença, consultas ou acompanhamentos terapêuticos.

4º registro de observação

Nesse dia, a criança esteve presente sem a companhia da PAE, uma vez que esta havia faltado. A professora e a auxiliar explicaram que, geralmente, quando a PAE se ausenta, a escola entra em contato com a família para orientar que a criança não seja enviada à aula; entretanto, nesse caso, houve uma falha no processo de comunicação.

Esse fato chama a atenção para uma problemática mais ampla: seria a PAE a única ou a principal responsável por lidar com as demandas dessa criança? Qual a justificativa para que o direito da criança de frequentar a instituição seja limitado quando essa profissional se ausenta?

Nesse sentido, retomamos a fala da professora referência durante o momento da entrevista. Ao relatar como tem ocorrido o acompanhamento da criança com deficiência ou com TEA, a docente afirma que este se dá: “Com qualidade, pois tem o acompanhamento com a professora da educação especial e durante as experiências em sala e coletivamente, estão sendo integradas” (Professora, 2025).

Essa noção de “qualidade” merece ser repensada e problematizada, uma vez que a postura assumida pela instituição se contrapõe às falas de outros participantes, que partem da concepção de que incluir é possibilitar que a criança caminhe de forma semelhante às demais. Diante disso, questiona-se: como essa criança poderá caminhar em igualdade de condições se procedimentos como esse limitam sua presença e participação nas atividades, tornando-a dependente da presença e do suporte da PAE?

Ao observar a criança nesse contexto, visualizamos, através dos registros e das observações da pesquisadora, que ela participou no acolhimento da “chamadinha”, apesar de um tempo depois ter se dispersado para a área da beleza, com o intuito de se olhar no espelho. A assistente ficou supervisionando-a.

Após minutos, a criança retorna para a rodinha e sobe em uma cadeira para ver as fotos dos colegas presentes na “chamadinha”. Ela ficou mais à vontade e livre para se expressar e explorar outros espaços na sala e, enquanto a professora contou a história do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*, ela seguiu observando objetos na sala. Ao finalizar e conversarem sobre a história, as crianças foram levadas para a área externa: o quintal, onde a criança observada brincou livremente, correndo. Em um certo momento, mostrou interesse por um bambolê e, ao receber outro objeto que não correspondia ao do seu interesse, começou a chorar. O tempo do quintal foi finalizado após 20-25 minutos. Ela foi levada pela assistente para tomar banho, já que havia brincado na areia (o banho nela acontece como algo corriqueiro na rotina; já com as demais crianças, acontece em casos específicos, como: se sujar, fazer xixi na roupa e outros).

Após o banho, o lanche foi servido e, como de costume, a criança recusou o que foi oferecido pela instituição e comeu o que havia levado de casa. Ao ver o armário onde a professora guarda materiais aberto, ela interrompe o lanche e corre em direção para pegar um material do seu interesse; nesse momento, a professora interrompeu-a e fechou o armário.

Nesse dia de observação, especificamente em razão da ausência da PAE, a pesquisadora pôde confirmar, a partir de um olhar sensível, a percepção de que a criança se mostrou mais livre para expressar seus interesses, demonstrando curiosidade pelos objetos do armário e pelo bambolê. No entanto, tais iniciativas foram, em alguns momentos, recusadas, a fim de atender prioritariamente aos interesses do adulto.

Dessa forma, torna-se visível que, sem desconsiderar a relevância desses profissionais para a complementação do trabalho pedagógico, faz-se necessária uma maior conscientização acerca da importância de permitir à criança maior liberdade para explorar, flexibilizando posicionamentos marcados pelo receio ou pela superproteção. Tais posturas, muitas vezes, partem da ideia de que, ao vivenciar determinadas experiências, a criança estaria se colocando em risco ou danificando objetos e ambientes.

Gobbi (2010, p. 3), sobre as diferentes formas da criança se manifestar, explica:

As manifestações expressivas e artísticas não precisam ficar concentradas num único dia ou período entre disciplinas escolares, que não podem compor o cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas, mas ganhar espaços cada vez maiores, esparramando-se no dia-a-dia de adultos e crianças de forma a remover certezas e provocar estranhamentos. Para isso, importa partir de algumas premissas: incentivar a curiosidade e a exploração; garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade; garantir às crianças a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares de idades iguais e diferentes nos desafios com os quais se defrontam.

Nesse sentido, estimular a liberdade da criança ao invés de estranhá-la é uma forma de permitir experimentar novos desafios e ampliar suas interações, bem como a capacidade de resolver conflitos e ser resiliente.

5º registro de observação

Nesse dia, a criança chegou chorando após um feriado prolongado. Ao ser acolhida e colocada no colo da PAE, dormiu, algo que não é comum de acontecer. Enquanto dormia, as demais crianças estavam na sala de leitura. Voltou para a sala, a professora fez o momento da rodinha com músicas e a criança continuava dormindo. A menina dormiu cerca de 1h30; quando acordou, foi levada chorando para a SRM. Chegando lá, a professora de educação especial ofereceu o lanche que a criança havia levado de casa. A menina seguia chorando; a professora, de maneira insensível, verbalizou para que parasse de chorar.

Para tentar minimizar o choro, a professora ofereceu letras móveis, formas geométricas e outros recursos móveis para associar formatos, cores, padrões e sequências. Após o tempo de 50 minutos de atendimento do AEE na SRM, a professora pediu para que a criança guardasse os materiais, afirmando que estava incentivando sua autonomia; contudo, a criança resistiu a seguir esse comando, se recusou, se jogou no chão e chorou bastante. A professora tentou de todas as formas, até perceber que não iria convencê-la. Durante o atendimento do AEE, a PAE não participou e também, posteriormente, após a pesquisadora dialogar com ela, afirmou informalmente que não sabia o que era trabalhado nesses atendimentos.

O quinto dia de observação foi o primeiro em que a pesquisadora teve acesso a acompanhar a criança durante o AEE. Quando a professora de educação especial chegou na sala de referência para buscar a criança com TEA, a pesquisadora se apresentou e perguntou se poderia acompanhar esse momento. Como já havia passado pela coordenação e pela direção, a docente aceitou tranquilamente, pois já havia sido comunicada pela gestão do CMEI.

Esse primeiro momento e presença da pesquisadora no AEE despertou um certo desconforto ao ver o tratamento inflexível da professora para com a criança, pois ela havia acabado de acordar e logo foi levada para outro ambiente, recebendo demandas e ordens, sem ao menos ter sido acolhida. A pesquisadora ficou por ali apenas observando, sem levantar questões, mas a professora da educação especial sentia a necessidade de, enquanto estava sendo observada, justificar sua atitude. Segundo ela, a criança sabia fazer o que estava sendo proposto – no caso, manipular as formas geométricas e os objetos –, mas não queria fazer porque estava com preguiça e também percebia que era “mimada” por outros adultos. Ali, entendeu-se que, apesar da professora enxergar que a aquela criança tem potencial, não fez o uso do vínculo e afeto para, assim, fortalecê-lo.

Ao finalizar o atendimento, a criança retornou para a sala e foi brincar com as demais no parquinho.

6º registro de observação

Nesse dia, a primeira observação realizada ocorreu no AEE, que se deu no primeiro momento da rotina. Nesse espaço, a criança brincou com letras móveis e reconheceu algumas delas, como F, G, O e Q, enquanto também cantarolava. Diferentemente do momento anterior, foi possível perceber uma postura mais tranquila, sem choros ou recusas (**Figura 3**).

A partir de uma intervenção mais individualizada durante o AEE, tornou-se possível visualizar, sob o olhar da pesquisadora, algumas habilidades que não haviam sido observadas na sala de referência, como, por exemplo, o reconhecimento das letras mencionadas. Isso não significa afirmar que a criança não possuía tais conhecimentos, mas permite compreender que, em um ambiente com intervenções mais individualizadas, determinadas habilidades tornam-se mais perceptíveis.

Figura 3 - Atividade realizada no AEE com letras móveis



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Após o AEE, a criança retornou para a sala de referência e pegou o momento da história do livro *A dentadura do seu Mokó*. Enquanto a professora lia, permaneceu sentada ao centro da rodinha, com uma luva cirúrgica nas mãos. Após alguns minutos, saiu da rodinha e foi até a área da beleza se olhar no espelho. Enquanto isso, a PAE foi buscar água para oferecer à criança de tal modo que não a incentivou, dando a autonomia de ir buscar.

Alguns minutos após, a história foi finalizada. A professora conversou com as crianças, perguntando-as o que havia acontecido na história. Em seguida, reafirmou com elas a importância de escovar os dentes e apresentou no quadro uma atividade em que deveriam realizar a escovação dos dentes através da figura de uma boca com os dentes pintados, representando a sujeira (**Figura 4**).

Figura 4 - Atividade realizada sobre a higiene dos dentes e das mãos



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Foi observado, através dessa atividade, o quanto o recurso visual utilizado chamou a atenção da criança com TEA, a ponto de ela ter repetido várias vezes a atividade, mesmo após a professora já ter introduzido uma outra sequência referente à

higiene das mãos. Após um certo tempo, seguiu na segunda atividade, na qual o objetivo era pintar as unhas da luva plástica, mostrando que a consequência de não lavar as mãos era tornar as unhas e a mão sujas. Mais uma vez, a criança sentiu-se convidada pelo recurso visual e manipulativo utilizado, seguindo a proposta e mostrando-se engajada.

Ao finalizar a atividade, a turma foi levada para o tanque de areia. Por determinado tempo, a criança com TEA brincou sozinha, até que outra criança se aproximou dela com um brinquedo em mãos e ela tentou tomá-lo. Nesse momento, a PAE se antecipou e mediou a situação para evitar um possível choro ou conflito, oferecendo um brinquedo semelhante, e a criança aceitou. Finalizado o tempo do parquinho, as crianças voltaram para a sala para lanche. O cardápio do dia foi sopa; a criança observada recebeu e recusou e, como de costume, optou pelo lanche levado de casa (suco e biscoito).

Um ponto observado nesse dia e em outros é em relação à interação da criança observada com seus pares: embora transite entre os ambientes e brincadeiras, percebe-se a ausência de uma mediação do adulto para promover esses momentos intencionais de interação. Parece que a ideia construída do diagnóstico do TEA, de que a criança não sustenta espontaneamente esses diálogos, sobrepõe-se às tentativas em que o adulto, enquanto mediador, poderia contribuir nesses relacionamentos.

7º registro de observação

A aula foi conduzida pela professora substitua, já que a professora referência, nesse dia, tinha duas horas de Horário de Planejamento Individual (HTPI). A professora inicia a rotina com a acolhida, realizando uma oração, e, em seguida, canta com as crianças a música *Boa tarde, como vai?*. A professora chama a criança para participar do momento da rodinha, ela vai com auxílio da PAE, porém não permanece por muito tempo.

Após a acolhida, a turma foi levada para brincar no ambiente externo: quintal. Enquanto as demais crianças da turma brincavam, a criança observada nesta pesquisa teve sua brincadeira interrompida e foi levada para o AEE. Chegando lá, foi acolhida com músicas de danças infantis, como: *Palma, palma, palma, pé, pé, pé* e *A barata diz que tem*. Enquanto as músicas tocavam, seu interesse mudou e voltou-se para os livros disponíveis nas prateleiras da sala e para as letras móveis que estavam sobre a mesa.

As atividades propostas nesse dia no AEE foram organizadas em vários momentos: amassar e rasgar papel crepom para sentir texturas e desenvolver habilidades motoras; atividade de encaixe seguindo padrões das cores; atividade com palitos coloridos para associar as cores; jogo “torre inteligente”, sequenciado e reduzindo as demandas de acordo com a quantidade de peças; por fim, finalizou-se com o fantoche para reconhecimento de alguns animais e os respectivos sons que emitem.

Em linhas gerais, o planejamento das atividades propostas com diferentes momentos foi pensando com a professora de educação especial de acordo com o tempo de atenção e concentração da criança. Nesse dia, o objetivo foi trabalhar a coordenação motora através da atenção e da concentração.

A reflexão sob o olhar da pesquisadora e suas respectivas observações para esse dia: será que o AEE pode ser oferecido apenas na SRM? Por que não realizá-lo também no momento em que a criança estava usufruindo do brincar no quintal? Uma inquietação obtida nessa perspectiva é que o AEE acontece em horários diferentes, por vezes no início da rotina e outras no meio ou no final. Isso, de certa maneira, inviabiliza que a criança participe de outros momentos e propostas com sua turma.

8º registro de observação

Nesse dia, após a acolhida, foi realizada a leitura do livro *Um amor de confusão*, que conta a história de uma galinha generosa que, ao encontrar ovos diversos no caminho, recebe-os e cuida deles. Enquanto a história estava sendo contada, a criança estava sendo convencida pela PAE a permanecer sentada. Ela estava inquieta e resmungando, com resistência de permanecer ali. Ao ver a inquietação, a professora chama a criança para interagir com as imagens do livro, identificar os animais e escolher um para ilustrar no quadro. Quando a PAE ofereceu o pincel do quadro para que ela desenhasse, a criança correu para a boca utilizada na atividade sobre a higiene (relatada no 6º dia de observação) e começou a pintá-la, não permanecendo muito tempo ali; prontamente, buscou outros interesses como: empilhar brinquedos e ir para o espaço da beleza.

Após a atividade, as crianças foram brincar no quintal. Mais uma vez, a criança brincou livremente, sem ser estimulada e mediada por um adulto para interagir com outras. Ao retornar para a sala, a janta servida para o dia foi arroz com fígado; contudo, a criança comeu o lanche que levou de casa.

Analisando o contexto do que foi realizado na aula, constatou-se que a criança fica sob a responsabilidade da PAE, que, muitas vezes, na tentativa de mantê-la naquele ambiente, usa estratégias com recursos e manipulativos empreendendo esforços para inserir a criança de alguma maneira, principalmente nos momentos da história e da rotina. É interessante mencionar que, embora esse comportamento de inquietação seja mais comum no momento da rodinha, não foi vista nenhuma estratégia ou adaptação da professora referência para contribuir com a participação da criança com TEA.

9º registro de observação

Nesse dia, enquanto a turma estava na acolhida, a criança foi levada para o AEE. O atendimento aconteceu em grupo, com outras cinco crianças de idades diferentes, mas próximas. A professora organizou o tempo de atendimento em diferentes atividades, compôs um circuito com bambolês, corda e um colchão para fazer movimentos de cambalhotas, visando estimular a coordenação motora. Foi realizada também uma atividade com massinha e bolinhas de sabão (**Figura 5**).

Com essas atividades, a criança ficou mais eufórica, correndo de um canto ao outro pela sala. Nesse momento, a professora de educação especial deu alguns comandos para tentar que a criança se controlasse; ela recusou os comandos e não os seguiu. O atendimento em grupo deixou a criança mais confortável e menos resistente, pois o contato com outras crianças serviu para ela como um modelo que poderia se apoiar e seguir nas atividades propostas.

Após finalizar o momento do AEE, a criança retornou para a sala referência, enquanto as demais estavam fazendo uma atividade de produzir massinha de modelar caseira. Nessa atividade, ela explorou diferentes cores e texturas. Sentindo os efeitos das cores e carimbando suas próprias mãos no chão, ela fez a descoberta de como a tinta poderia ser utilizada não apenas para pigmentar a massa, mas também para representar formas e desenhos.

Figura 5 - Atividade realizada produzindo massinha de modelar caseira



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Presume-se que, ao planejar essa atividade para toda a turma, a professora referência não tenha se atentado a essa possibilidade/descoberta que a criança com TEA realizou, mas vimos, com essa habilidade, a capacidade que a criança tem de recriar e criar novos sentidos, muitas vezes não vistos por um adulto.

7.4 Desdobramentos da rotina, planejamento, currículo e participação a partir das práticas e dos planos observados

7.4.1 Rotina

A rotina é um elemento importante para a organização do tempo e das atividades realizadas. Na educação infantil, ela contribui para a compreensão de que os ritmos infantis são diferentes dos adultos.

Chupil (2015, p. 37) explica: “Nessa fase, a criança precisa de rotina para assimilar as questões pertinentes à vida escolar, à organização pessoal e ao cuidado com seus pertences e materiais. O tempo destinado a esse trabalho é essencial”.

Na contemporaneidade, as infâncias estão presentes em diferentes espaços. Nesse sentido, a rotina, quando estruturada, visa promover estratégias de antecipação, organização que fomenta a ação e a atuação da criança em cada um desses ambientes, permitindo-lhe compreender quais ações e atribuições devem ter de acordo com intenções sociais, culturais e ideológicas.

A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É neste lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos,

perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos (Barbosa, 2010, n.p).

Nesse sentido, a rotina da sala de referência no cotidiano dessa instituição, a partir de observações, registros e planos investigados, é considerada estruturada e flexível quando comporta atividades com horários pré-determinados como entrada, lanche e saída, como também é flexível quando, ao inserir propostas nos ambientes coletivos da instituição, adequa-se aos horários disponíveis, pois, ainda que exista um cronograma coletivo para uso e aproveitamento desses espaços, adequa-se às situações adversas e coloca-se como flexível diante das propostas contidas no planejamento da professora, que se adaptava conforme a percepção sobre o ritmo das crianças, os recursos e o ambiente.

Já a rotina no AEE foi observada mais especificamente como flexível, carecendo de uma estruturação na organização dos horários de atendimentos, como também na forma como esse atendimento seria sucedido, em grupo ou individual, tendo em vista que, nas observações e no planejamento, não ficava claro como seriam o horário ou o formato das atividades.

Embora o plano do AEE, como um documento escrito para nortear o trabalho da professora de educação especial, estivesse ali elaborado, sentimos também essa flexibilidade de uma rotina não estruturada a partir do momento em que a docente planejava uma sequência de atividades que, muitas vezes, não sucediam.

Assim, vislumbramos que o equilíbrio entre a rotina flexível e estruturada no cotidiano das instituições de ensino da infância é um importante elo para garantir que a intencionalidade das ações pedagógicas se concretize a partir do respeito e do entendimento das individualidades e dos ritmos infantis, de tal modo que, do ponto de vista do pesquisador, em alguns momentos em que esse equilíbrio não foi proporcionado, como relatado no 5º dia de observação das práticas envolvendo a criança com TEA, sobretudo o momento que envolve a ida da criança ao AEE, poderia ter sido uma intervenção mais leve e proveitosa, caso essa rotina estivesse consolidada com questões prévias em relação à organização do horário e das atividades, considerando o estado da criança com TEA naquele dado momento, em que havia acabado de acordar e, em sequência, já estava sendo estimulada a comer, situação que provocou choro e irritação emocional e física.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) orienta que a rotina considere não apenas as atividades pedagógicas, como também os cuidados e as necessidades da criança:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (Brasil, 1998, p. 54).

Assim, enfatizamos a riqueza da rotina no cotidiano das infâncias: quando rica de intencionalidade e de equilíbrio entre o estruturado e flexível, permite que a criança se sinta acolhida, envolvida e, conseqüentemente, cooperativa no processo de aprendizado. É através da rotina que o professor organiza seu trabalho, seleciona os recursos e materiais e os utiliza a partir do tempo e do espaço que tem disponíveis. A partir do momento em que essa rotina se desestrutura para viabilizar apenas o flexível, a organização cotidiana pode ser comprometida.

7.4.2 Planejamento

O ato de planejar, em linhas gerais, pode ser compreendido como uma forma de organizar, prever e delimitar, visando preparar ou sequenciar atividades e ações. Na educação, ele se faz imprescindível para assegurar a fluidez do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo o aproveitamento do tempo e de recursos, a organização dos espaços e a sequenciação das atividades.

Na educação infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024) indicam que esse planejamento está intrinsecamente ligado às organizações e disposições dos espaços e relacionado às estratégias, aos instrumentos e procedimentos para o acompanhamento individual das aprendizagens, conforme dispõem os artigos 23 e 24 do referido documento.

A partir dessa caracterização e relação do ato de planejar com a organização das atividades, espaços e procedimentos, visualizamos que os planejamentos analisados – Papi, PEI, Plano do AEE e planejamento da professora referência –, em linhas gerais, buscam cumprir o papel da organização das atividades pedagógicas, sobretudo do uso dos recursos e sequências didáticas, sem muito detalhamento descritivo do que pretendia-se fazer.

Neles, também foram averiguadas a carência e a instrumentalização dos procedimentos e estratégias, e mesmo no PEI, que é um planejamento individualizado,

vemos propostas globais no uso dos recursos didáticos, ausência de detalhamento sobre a organização do ambiente, o objetivo da aprendizagem e a partir de qual critério/instrumento seria realizada a avaliação.

À luz disso, Rinaldi (2016) aborda o planejamento sob uma perspectiva de “currículo emergente”, no sentido de conexão entre família, escola e crianças na participação e na organização para os espaços e aprendizados. No contexto da realização da pesquisa, ainda que o PEI e o Papi tenham sido realizados tendo a participação da família para trazer dados pessoais sobre a criança com TEA, não se pode afirmar que esses planejamentos foram construídos em conexão com esta família e com a criança, mas sim que os dados deram subsídios informativos para que a escola e os docentes construíssem a partir dos seus saberes em relação ao que a criança precisaria adquirir.

Além disso, os planos também nos permitem compreender que não foram construídos sob uma participação colaborativa dos profissionais docentes, ação que é de grande e significativa contribuição para o aprimoramento de práticas inclusivas, uma vez que, nesses planos, vemos uma desarticulação entre o que é abordado no AEE e na sala de referência. Embora algumas habilidades trabalhadas no AEE em relação ao desenvolvimento motor da criança com TEA possam complementar, de algum maneira, as habilidades trabalhadas na sala de referência, não fica explícita nesses registros uma intencionalidade de continuidade das ações pedagógicas previstas.

A partir dessas compreensões, quando foram observados e analisados tais planos, constatando carência de rigor e instrumentalização em estruturas, objetivos e detalhamentos, mensuramos a importância da formação docente inicial e contínua para oportunizar o professor a obter estratégias de lidar com essas demandas.

Carr, citado por Araújo, Bordignon e De Marco (2017, p. 21), argumenta que: “[...] há necessidade de os profissionais da educação sistematizarem suas experiências através da análise e pesquisa, superando a dependência das práticas tradicionais e buscando a transformação de suas próprias práticas”.

7.4.3 Currículo

Considerando que, na educação infantil, esse currículo possui uma estrutura peculiar e singular, comparando-o aos demais níveis e etapas, pois está organizado a partir de experiências e interações, sendo assegurado a partir dos eixos brincar e educar,

concebendo que cada criança possui seus direitos de aprender, conviver, interagir e se relacionar com os pares, ambiente e adultos, conforme estabelecido nas resoluções e políticas públicas para a educação infantil, já citadas neste estudo. Assim, currículo, no sentido abrangente, envolve saberes, práticas e procedimentos de aprendizagem.

Dentre as considerações teóricas sobre o currículo e suas classificações/organizações, ele pode ser compreendido por diferentes vertentes. Pacheco (2009), ao debruçar-se sobre as teorias do currículo, registra que essa ideia e concepção no mundo contemporâneo divergem entre teoria e prática, subjetivo e objetivo, conhecimentos disciplinares e instrucionais, saberes adquiridos das experiências e observações advindas da natureza. Nesse sentido, para Pacheco (2009, p. 393):

Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

A partir de uma concepção diversa e ambivalente do currículo, observa-se que, no cotidiano dessa instituição, o currículo que é visto como inclusivo, conforme indicam as falas e entrevistas das participantes, bem como os registros e observações da pesquisadora, é um currículo que se compromete na valorização dos saberes e experiências dos adultos e docentes em detrimento do que pode ser construído no cerne das interações e vivências das próprias crianças.

Quando o interesse do adulto em executar uma aula ou sequência didática não considera os interesses, expressões e intenções espontâneas da criança, como, por exemplo, permitir a liberdade de pegar um brinquedo ou material que não está no plano de aula do professor, mas que pode contribuir para a valorização da subjetividade e para a construção de novas conexões, entendemos que, ali, o currículo valoriza um saber teórico e conteudista daquilo que a criança precisa aprender, e não do que naquele momento pode ser aprendido por meio do seu interesse.

Pacheco (2009, p. 397) corrobora que: “É nesse aspecto que o currículo necessita ser reinventado como um projeto crítico, quer juntando ‘as peças do passado e do presente’, quer analisando e sintetizando as identidades, tecidas entre os lugares do Eu e do Outro, que conferem significado ao que ‘entre-somos’”.

Portanto, verifica-se que, embora o currículo que se propõe a incluir a criança com TEA valorize e produza sentidos a partir da compreensão que o adulto constrói

sobre seu processo de aprendizagem, ele também se apresenta como flexível. Contudo, essa flexibilidade não decorre do reconhecimento das subjetividades da própria criança como ponto de partida, mas da mediação adulta, que, com base em sua leitura sobre ela, possibilita a exploração e a atribuição de diferentes sentidos às propostas didáticas oferecidas.

Tal movimento pode ser observado no plano do AEE, em que se identifica uma oferta diversificada de tarefas que, embora não estejam necessariamente fundamentadas em intencionalidades explicitadas, organizam-se a partir da compreensão que a professora da educação especial constrói acerca do tempo de concentração da criança.

De modo semelhante, no planejamento da professora referência, ao propor a atividade de confecção de massinha caseira, emerge uma descoberta não prevista inicialmente: ao manipular a tinta guache, a criança percebe a possibilidade de produzir “carimbos” com as próprias mãos. Ainda que não intencional por parte da docente, essa experiência configura-se como um marco no desenvolvimento da criança com TEA, evidenciando que o currículo, mesmo estruturado sob a perspectiva adulta, abre brechas para produções singulares e significativas que partem do interesse da própria criança e de sua capacidade imaginativa.

7.4.4 Participação

Falar em participação é entender como os sujeitos se envolvem em determinada tarefa ou função. Entendendo a escola como um organismo social, composta por sujeitos em suas múltiplas diferenças, a participação é extremamente importante no ambiente educativo. Os processos de ensino-aprendizagem se constroem a partir de trocas, partilhas, interesse e envolvimento dos educandos.

Na educação infantil, a participação é colocada como um dos direitos de aprendizagem. Ela fortalece a concepção de que, nessa etapa, a criança deve ser o centro do processo. Nesse sentido, ao falar em participação na educação infantil, compromete-se em entender que se devem considerar os ritmos e tempos de cada criança. Para além disso, é importante mencionar não apenas a participação da criança, como também do educador e da família, refletindo até que ponto devem participar na mediação do processo ou até mesmo qual é o momento para que possam se “retirar”, permitindo que a criança seja a protagonista.

Quando mencionamos a participação, falamos também sobre o protagonismo, a autonomia e a independência da criança, de tal modo que são influenciados pelo espaço e sua disposição de materiais e tempo, considerando que, embora a criança seja um sujeito social capaz de produzir culturas e atribuir significados, ela está em processo de desenvolvimento e, por isso, a mediação do adulto tem um papel importante.

Perante isso, a pedagogia do cotidiano dialoga com a compreensão de participação e protagonismo infantil, partindo do pressuposto de que a criança aprende a partir das experiências vinculadas à vida e ao dia a dia. Para Carvalho e Fochi (2017, p. 16):

Desse modo, defendemos o argumento de que a pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil tem o potencial de tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo.

Ao refletir e analisar como o direito à participação se efetiva no cotidiano da instituição, especialmente nas práticas direcionadas à criança com TEA, tanto na sala de referência quanto no AEE e nos demais espaços, observa-se que esse direito é, de modo geral, reconhecido. A criança é inserida nas propostas didáticas, nas brincadeiras e na rotina institucional. Contudo, embora esteja presente nas atividades, nem sempre dispõe de adaptações que lhe possibilitem usufruir das experiências de maneira mais significativa. Ainda assim, percebe-se que há esforços de acolhimento e, em determinados momentos, respeito aos seus ritmos e modos próprios de participação.

No AEE, verifica-se que a criança apresenta mais resistência em participar e, quando isso acontece, vemos também por parte da professora da educação especial a resistência da profissional em acolher a criança, recorrendo à justificativa de que ela consegue participar e, por isso, tem que incentivá-la sem abrir espaços, para que ela se oponha a executar.

Logo, a participação da criança com TEA, embora não negada, resulta na participação do adulto e muitas vezes é limitada também à participação da PAE, de tal forma que, em praticamente todos os momentos e atividades, esta profissional a acompanha, mesmo quando a criança já demonstra habilidade para fazer determinada tarefa sozinha. Essa prática é tão clara que, na fala das próprias profissionais presenciada em observação, a escola diz que quando a PAE falta, é realizada uma ligação para a família da criança, sugerindo que ela não vá para a aula. Já a participação

da família acontece de maneira periódica, de acordo com a demanda da criança ou a necessidade da escola, como em reuniões e entrevistas para a construção de planos no início do ano letivo.

Dessa forma, é importante falar e resgatar a participação em sua dimensão ética, dialogando com o que Cruz e Cruz (2017, p. 74) explicam: “[...] nem todas as possibilidades oferecidas às crianças são válidas, pois elas precisam estar adequadas aos desejos e direitos de todas as crianças”. Elas completam ainda que:

Uma das estratégias para efetivar esse princípio é assumir a concepção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer: prazer por aprender, conhecer e entender em interação; prazer pelo próprio esforço em conseguir o que deseja; prazer de se sentir acolhido, respeitado. A outra estratégia é justamente a qualidade do espaço (Cruz; Cruz, 2017, p. 75).

Assim, a participação da criança com TEA na rotina e nas práticas cotidianas dessa instituição não deve assumir um caráter meramente burocrático, restrito à garantia formal de um direito. Ao contrário, precisa constituir-se como expressão de seu protagonismo e de sua motivação para aprender. Tal perspectiva torna-se possível por meio da mediação docente intencional, da organização adequada dos espaços, dos materiais e do tempo, bem como da valorização de seus interesses e modos singulares de interação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para início das considerações finais, gostaríamos de retomar o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em discutir que práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil para garantir às crianças com TEA o direito à educação, em uma abordagem investigativa que contempla um estudo de caso único, realizado em uma instituição de educação infantil no município de Maceió, estado de Alagoas.

No percurso investigativo, dialogamos com os marcos normativos que contemplam a educação inclusiva, a educação infantil e o direito à escolarização. Os aportes teóricos foram inestimáveis para oferecer ferramentas necessárias para discutir, identificar, compreender e analisar tais práticas.

Por meio das revisões de literatura, identificamos que a inclusão na educação infantil ainda se coloca como um desafio, pois aplica-se um modelo de inclusão voltado ao que tem como referência o de crianças maiores, com uma ideia de deficiência marcada pela incompletude daquela habilidade que precisa se alcançar para equiparar-se ao padrão de normalidade.

Nesse sentido, as coletas de dados realizados no CMEI tiveram como objetivo discutir e compreender práticas pedagógicas desenvolvidas para uma criança com TEA, práticas relacionadas ao planejamento da professora referência, plano da professora de educação especial, atuação da PAE com a criança, tendo como principal sujeito da pesquisa a criança com TEA, de 4 anos, matriculada na turma do maternal II. Os dados analisados foram colhidos e validados através de observação, registro no diário de campo, entrevistas e análise de planos.

Ao aprofundar-se nessas análises, verificamos que a concepção de deficiência ainda está atrelada a uma visão clínica-médica, em que o laudo médico se infiltra nas práticas pedagógicas de tal forma que limita a visão dos profissionais para desafiar ou estimular a aquisição de novas habilidades da criança, uma vez que o diagnóstico rotula e batiza.

Diniz (2007) contribui com discussões acerca do termo deficiência a partir de uma abordagem social e, dentro dessa perspectiva, nos convida a refletir como o termo “deficiência” muitas vezes impera de maneira discriminatória e superioriza o sujeito de tal forma que essas concepções se reproduzem também nos espaços educativos.

Outro aspecto relevante no decorrer deste estudo diz respeito a como a concepção teórica, o conhecimento ou a ausência dele interferem em escolhas, recursos

e ações intencionais, a tal ponto que as práticas observadas, tanto na sala de referência como na SRM, foram abrangentes, utilizando recursos manipulativos e visuais constantemente, o que beneficiou, em alguns momentos, a interação da criança com TEA nas aulas, mas que não foi algo previsto no planejamento como uma prática intencional direcionada. Esses recursos, por si, foram uma consequência do caráter lúdico da rotina e organização curricular da educação infantil, tendo como propostas, conforme previsto pela DCNEI (Brasil, 2009), situações que promovam e potencializem as interações das crianças por meio de diferentes linguagens, expressões e movimentos.

É importante mencionar também como essa prática está atrelada à concepção pedagógica do professor, que assume uma postura não enquanto mediador, mas como um profissional que organiza, estrutura e planeja sob a sua perspectiva, uma vez que, nas observações, momentos de brincadeiras livres e dirigidas, os adultos interagem de maneira limitada, muitas vezes apenas como alguém responsável por monitorar e supervisionar as crianças para promover observação sem, de fato, obter dessas situações oportunidades únicas que, a partir de uma escuta atenta e sensível, poderiam contribuir para a adequação do planejamento de acordo com as necessidades e os interesses da criança.

Entretanto, apesar de um certo distanciamento entre teoria e prática, vistas a partir das entrevistas (concepções) e observações, para melhor compreensão, corroboramos sua concepção por meio da Teoria Crítica⁷. Logo, verifica-se que os profissionais envolvidos nesse processo de inclusão, apesar de salientarem a necessidade de formações contínuas voltadas para a educação infantil com enfoque na educação especial e inclusiva, reconhecem a criança como protagonista do processo e entendem que ela deve ser inserida na jornada pedagógica, ao passo que, na hora do “fazer acontecer”, percebem a falta de aporte e ferramentas que possam potencializar esse processo.

Assim, corroboramos que a formação de professores é de significativa importância para o aperfeiçoamento das práticas e intencionalidades pedagógicas a ser instauradas nas salas de aula. Além disso, essa formação também possibilita aos profissionais um olhar mais direcionado na construção de uma identidade profissional que pode contribuir com uma postura mais autônoma e sucessiva de favorecer à

⁷ Segundo Nobre (2004), a teoria se confronta com a prática quando existe uma distância entre o “ser” e o “fazer”. Contudo, no sentido do idealismo e na perspectiva de Immanuel Kant, a prática não é uma teoria aplicada, mas sim uma ação orientada por ela, visando à superação de diagnósticos e prognósticos.

inclusão, sem desprender-se das contribuições dos documentos e marcos normativos, mas com um olhar e postura que não se restrinjam a eles.

Diante dos achados deste estudo, apesar de ser uma amostra de caso único, que pode representar uma visão mais específica dessas práticas, a partir dos resultados alcançados, é possível compreender a seguinte questão dessa proposta de investigação: que práticas pedagógicas são desenvolvidas com uma criança com Transtorno do Espectro Autista em um centro municipal de educação infantil da rede municipal de Maceió, Alagoas?

A partir das subseqüentes perspectivas: 1) Necessidade de superação do modelo médico da deficiência, de tal modo que o sujeito com deficiência seja visto pelas suas potencialidades e, nesse caso, a educação não deve compensar aquilo que lhe falta, mas potencializar o desenvolvimento da criança/do sujeito dentro das suas subjetividades. O diagnóstico não deve ser o ponto de chegada para determinar este processo; 2) Articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala de referência; 3) Construção de uma identidade institucional e profissional do que se entende e oferece como inclusão para a fomentação de práticas, estratégias e recursos.

A partir dessas reflexões, perspectivamos a consolidação de práticas intencionais, colaborativas e que contribuem com a consolidação de um projeto de ensino inclusivo, considerando, conforme os objetivos deste estudo, que a oferta de serviços da educação especial está sendo estabelecida e de maneira crescente, ainda que em processo de estabilização pautado na garantia do direito à educação. Já o acesso às práticas pedagógicas na sala de referência tem sido limitado e não intencional, não tendo a criança em sua especificidade como a essência do processo, tendo em vista que as práticas dos professores da educação especial e inclusiva não são articuladas e colaborativas para fomentar a contribuição de eliminação das barreiras pedagógicas que incluam a criança com TEA ou deficiência.

Portanto, versar sobre inclusão da criança com TEA nos espaços educativos desde a educação infantil, a partir da valorização de suas subjetividades, imaginação e potencialidades, assegurando-lhes o acesso a práticas pedagógicas, currículo, planejamento e participação nas instituições educacionais destinadas à infância, é romper com uma percepção capacitista da deficiência e contribuir com a inserção cultural, social e intelectual desses sujeitos que deve ter início desde a primeira etapa da educação básica e postergar para a vida, compreendendo que as práticas pedagógicas

precisam, e devem, ser intencionais, ainda que orientadas por documentos que as estruturam. É o trabalho docente, em sua complexidade, que as organiza de modo a torná-las significativas e capazes de atender às demandas sociais, subjetivas e intelectuais do educando.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estagislau dos. A educação infantil que queremos: um convite à reflexão. *In: Infância(s) e educação infantil: pesquisas, docências e pedagogias*. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wpcontent/uploads/2022/11/EBOOK_Infancias-e-Educacao-Infantil.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

ARAÚJO, Daniela de Davyd; BORDIGNON, Luciane; MARCO, Rosane Rigo de. Relação entre teoria e prática e o processo de formação docente. *In: STURM, Luciane; BORDIGNON, Luciane S. Quem sabe faz, e quem ensina?: dialogando sobre a docência*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 17-27.

ARRUDA, Marina Patricio; FEIJÓ DE ANDRADE, Izabel Cristina; MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia. Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil. **HOLOS**, Natal, v. 7, p. 91-102, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4384>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. *In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 91-110.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês: consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/Coedi, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 fev. 2026.

BARBOSA, Maria Carmem. Perspectivas atuais: especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., nov. 2010. Disponível em: https://amavi.org.br/arquivo/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 04 jun. 2025.

BARROS, Márcia Lúcia N. de L.; SILVA, Francy Kelle Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual. *In: FUMES, Neiza de Lourde Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna*

Guimarães; DAMATO, Tarciana Agélica Lopes. **Atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos**. Maceió: Edufal, 2019. p. 133-154.

BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosana. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. *In*: SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 125-143.

BOB ZOOM. **Pombinha voou, voou (vídeo Infantil Musical Oficial)**. Intérpretes: Bob Zoom. [S.l.: s.n.], 2024. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dCfGuV-jOdg>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BONDIOLI, Anna. Participação e infância. *In*: RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023. p. 26-45.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 03 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7611.2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20\(223.258\)%20dos%20estudantes](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Das%201.771.430%20matr%C3%ADculas%20na,%25%20(223.258)%20dos%20estudantes). Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 ago. 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/112764.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/Secadi/DPEE – SEB/Dicei**. 2015b. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007**: Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualidade e equidade na educação infantil**: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 07 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2009**: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 07 fev. 2026.

BRITO, Ângela do Céu Ubaíara; REIS, Fabiana Pereira dos. **O brincar e a mediação na Educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: CRV, 2021.

BRUSIUS, Ariete; MONTANO, Monique Robain. Reflexão sobre processos formativos no curso Qualidade na Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS. *In*: BRUSIUS, Ariete; MONTANO, Monique Robain. **Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 125-141. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2024/02/EBOOK_Qualidade-da-Educacao-Infantil.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes; CONDE, Patrícia Santos. Atendimento educacional especializado na educação infantil. *In*: CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes; CONDE, Patrícia Santos. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultura, 2018. p. 124-141.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone F. da S.; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM/MEC, 2016. p. 161-177.

CARPENEDO, Daiana de Freitas; ROSSI, Fábio Diniz; MACHADO, Fernanda de Camargo. Considerações sobre ética na pesquisa. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; CARTELE, Lisiane Daiane; MACHADO, Fernanda de Camargo (org.). **Metodologia(s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica: dilemas e provocações contemporâneas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019. p. 19-37.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CHUPIL, Priscila. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. IESD Brasil S/A, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/573625321/Fundamentos-Teoricos-e-Metodologicos-Da-Educacao-Infantil-2015>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CONTI, Clícia Assumpção M. de. A infância e o brincar. *In*: SILVA, Daniel Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?: cuidado e desenvolvimento na educação infantil**. São Paulo: Summus, 2015. p. 39-66.

CRUZ, Maria Nazaré da. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultura da criança. *In*: SILVA, Daniel Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?:** cuidado e desenvolvimento na educação infantil. São Paulo: Summus, 2015. p. 67-90.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência. *In*: DINIZ, Debora. **O que é a deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 14-29.

DITTRICH, Alexandre; STRAPASSON, Bruno Angelo. Bases filosóficas da Análise do Comportamento Aplicada. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 59- 71.

DORZIAT, Ana. Educação inclusiva e a formação de professores do ensino comum. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Inclusão escolar e educação especial no Brasil:** entre o instituído e o instituinte. Marília, SP: ABPEE, 2016. p.73-88.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Drak, 2014.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva; DIAS, Israel Rocha. Em busca da inclusão. *In*: DRAGO, Rogério. **Transtorno do desenvolvimento e deficiência:** inclusão e escolarização. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 17-28.

FERNANDES, Claudia Mascarenhas. Detecção precoce de risco para o autismo e o processo diagnóstico: interdisciplina e política pública. *In*: BARR, Marcia Alvaro. **Neurociências e educação na primeira infância:** progressos e obstáculos. Brasília, DF: Senado Federal/Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016. p. 60-67.

FOCHI, Paulo. **Vida cotidiana e microtransições:** narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil (Obeci). São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FOCHI, Paulo. **XXII Encontro Regional Sul do MIEIB**. YouTube: Fórum Gaúcho de Educação Infantil. 06 ago. 2025, 6h16. Disponível em: https://www.youtube.com/live/zf_-0xZUKMY. Acesso em: 01 set. 2025.

FORTUNATI, Aldo. Experiência e memória: planejar e documentar as experiências – entre as memórias do passado e a nostalgia do futuro. *In*: FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo:** olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Porto Alegre: Buqui, 2021. p. 91-101.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04. jun. 2025.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 995-1008, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33074/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_d_e_1990.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos em pesquisa qualitativa no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: https://saci.org.br/wp-content/uploads/2022/04/redesaci_educ_incl.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>. Acesso em: 04 fev. 2026.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da. Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Abertura do V Ciclo de Estudos e Debates Sobre Políticas e Financiamento da Educação: finalidades educativas da escola no contexto do neoliberalismo: repercussões no currículo e no trabalho dos professores**. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/3fToWE8EgNc>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 221-240. Disponível em: <https://jspimenta.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/libaneo-planejamento-escolar.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2026.

LIMA, Luciana Leite; ROSA, Júlia Gabriele Lima da; AGUIAR, Rafael Barbosa de. Metodologia de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. **Manual da disciplina Metodologia de Pesquisa: Métodos Qualitativos do Mestrado Profissional em Economia e Política da Cultura e Indústrias Criativas/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Lima-20/publication/374695065_metodologia_de_pesquisa_introducao_a_pesquisa_qualitativa/links/65293e0b2e1ba453041e8612/metodologia-de-pesquisa-introducao-a-pesquisa-qualitativa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil: entraves e possibilidades. **RIAAE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746-759, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204/8054>. Acesso em: 06 jul. 2025.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MANFRÉ, Viviane Barrozo; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A observação na educação infantil como forma de respeito às crianças. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.156-161 jul./set. 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2640/290>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MARANHÃO, Damaris Carvalho. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Revista Caderno de Pesquisa**, [S.l.], n. 111, p.115-133, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/StnfHcKJLQ8fgwr7L69n8HR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2026.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Estar presente é estar incluído? análise de situações em que a inclusão escolar não acontece. **RIAAE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1339-1355, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17001/14037>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; MORAES, Nathalia Pereira, VIVAN, Lusiana. Por que a mediação é a principal ferramenta pedagógica do professor na promoção de processos inclusivos na educação infantil?. *In*: MARTINS, Gabriela Dal Forno; STENBERG, Priscilla Wagner; ROZEK, Marlene. **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019. p. 57-69.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Rio de Janeiro: Brasil Multicultura, 2018. p. 58-81.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PASIAN, Mara Silvia; GONÇALVES, Adriana Garcia. Pesquisa qualitativa em educação especial. *In*: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org.). **Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens.** v. 1. Curitiba: Appris, 2015. p. 123-146.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual: da teoria à prática. *In*: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; DAMATO, Tarciana Angélica. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos.** Maceió: Edufal, 2019. p. 155-176.

MINAYO, Maria Cecília de Souza DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2007, 26. ed.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. *In*: MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Marade Barros. Educação infantil no Brasil: história e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866421014.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2025.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** 3. reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 11 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ivone Martins; PADILHA; Anna Maria Lunardi. A constituição cultural da criança e a brincadeira: contribuições e responsabilidades da educação infantil. *In*: SILVA, Daniel Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?: cuidado e desenvolvimento na educação infantil.** São Paulo: Summus, 2015. p. 19-38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 03 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática**

para as necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2026.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Natal: UFRN, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/deboramp_dissert.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Rev. Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47-60.

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/d3351d1e-6219-4a67-91fd-dd4f87ad9cdb>. Acesso em: 30 maio 2025.

RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 43-60.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutando, pesquisando e aprendendo**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 107-116.

ROGÉ, Bernadette. Novas abordagens sobre o autismo. In: BARR, Marcia Alvaro. **Neurociências e educação na primeira infância: progressos e obstáculos**. Brasília:

Senado Federal/Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016. p. 49-59.

ROSA, Aldarlei Aderbal da; BUTTENBENDER, Marilene Faria. Atendimento Educacional Especializado para a turma toda na educação infantil: desafios e possibilidades. *In*: PLESTCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Paulo: Maqueline e Manzini/ABPEE, 2015. p. 193-204.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino colaborativo?. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 779-778, out.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/36DnQgy4bGSQQYdymBGSK9N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2026.

SANTOS, Camila Reis dos. Na pesquisa com adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: as histórias de vida. *In*: DRAGO, Rogério. **Transtorno do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 67-84.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. *In*: SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 07-27.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora R. de Paula; PEREIRA, Débora Mara *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. O que é análise do comportamento aplicada?. *In*: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 45- 58.

SILVA, Lisandra Almeida da; SCHROER, Cheila Maria; OLIVEIRA, Zoraide de. Como compreender o paradigma da educação inclusiva e os conceitos de deficiência e de necessidades educativas especiais?. *In*: MARTINS, Gabriela Dal Forno; STENBERG, Priscilla Wagner; ROZEK, Marlene. **Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil**. Porto Alegre: Edipucrs, 2019. p. 26-37.

SILVA, Tomaz Tadeu. Teorias do currículo: o que é isso?. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2010. p. 11-17. Disponível em:
https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1401283063.pdf. Acesso em:
 28 jun. 2025.

SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandre Braga; SILVA, Clayde Aparecida belo da. Formação continuada na/da educação infantil com foco na educação especial. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 36, set./dez. 2022. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13659/10270>. Acesso em: 05 abr. 2025. p. 301-318.

TOGNETTI, Gloria. A diversidade como recurso na educação: a experiência do grupo misto. In: FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara. **As crianças e a revolução da diversidade**. Porto Alegre: Buqui, 2019. p. 38-51.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em:
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VASCONCELOS, Ivar César. Estudo de casos múltiplos: a vivência de uma pesquisa educacional. In: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (org.). **A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2016. p. 19-54. Disponível em:
https://www.academia.edu/29785570/Estudo_de_casos_m%C3%BAltiplos_a_viv%C3%Aancia_de_uma_pesquisa_educacional. Acesso em: 10 nov. 2024.

VEIGA, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista do Nu-sol Programa de Estudos Pós-graduados Ciências Sociais**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2015. Disponível em:
https://www.google.com.br/books/edition/A_Pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_do_professor_de_d/_HeADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 25 jun. 2025.

VIEIRA, Alexandro Brago; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VIEIRA, Alexandro Brago; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultura, 2018. p. 104-123.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YONAH, Tábata Quintana. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada. **Revista Delta**, São Paulo, 2024. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/TBrC4jVzFKm6NYfjHZtR79M/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil:** as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada servirá como instrumento metodológico para coleta de dados e, será realizada com gestores, professores e profissional de apoio escolar do Centro Municipal de Educação Infantil [REDACTED]

1. ASPECTOS RELACIONADOS AO PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL:

- 1.1 Idade:
- 1.2 Gênero:
- 1.3 Formação Inicial:
- 1.4 Cargo/Função:
- 1.5 Regime de Trabalho: () Concursado () Contratado
- 1.6 Tempo de atuação na profissão:
- 1.7 Tempo de atuação na educação infantil:

2. QUESTÕES ESPECÍFICAS:

- 2.1 Como acontece o processo educacional da criança com deficiência ou TEA?
- 2.2 Que mudanças ocorreram no CMEI com a matrícula de crianças com deficiências ou TEA? E como você percebe este processo?
- 2.3 Quais práticas pedagógicas ou educacionais são desenvolvidas no CMEI para incluir as crianças com deficiência ou TEA? Na sua opinião, o que pode ser melhorado?
- 2.4 Quais os principais desafios para garantir aprendizagem e a participação destas crianças no cotidiano escolar, no acesso ao currículo e no direito à educação?
- 2.5 Como se dá a rede de apoio à inclusão da escola. Quem faz parte? Como acontece?
- 2.6 Como tem ocorrido o acompanhamento da criança com deficiência ou TEA?
- 2.7 Sobre o processo de formação continuada e/ou em serviço da inclusão, como a criança com deficiência ou TEA é abordada? Qual seu ponto de vista sobre isso?

- 2.8 Com relação ao planejamento institucional e pedagógico, o que você leva em consideração para garantir a participação e a aprendizagem da criança com deficiência ou TEA?
- 2.9 Como se organiza a rotina, o espaço e o tempo da criança com deficiência ou TEA?
- 2.10 Que dificuldades ou desafios você enfrenta no dia a dia da instituição no processo de inclusão da criança com deficiência ou TEA?
- 2.11 Que estratégias você utiliza para assegurar a participação e a aprendizagem da criança com deficiência ou TEA no CMEI?
- 2.12 A partir da sua experiência e vivência na escola, que conselho você daria a um gestor/professor/profissional de apoio escolar sobre o processo educacional das crianças com deficiência?

APÊNDICE 2 – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (R.C.L.E.)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ”**, para a coleta e análise de dados de uma Dissertação de mestrado da pesquisadora responsável Emanuelle Correia da Silva (mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação – UFAL) com a colaboração da Professora Doutora Elisangela Leal de Oliveira Mercado. A seguir, as informações da pesquisa com a sua participação neste trabalho:

1. Esta pesquisa tem como finalidade compreender como a educação especial é ofertada em uma instituição de Educação Infantil e como se dá a articulação entre os atores (professores, gestores e profissional de apoio escolar) dentro da proposta da inclusão. A pesquisa será destinada a 5 tipos de participantes, dentre eles: professor de Educação Especial, professor de turma referência, diretor, coordenador e profissional de apoio escolar. Não será em nenhum momento da pesquisa realizado coleta de dados ou buscar informações diretamente de crianças, envolvendo apenas a observação das interações.
2. A coleta de dados começará após aprovação do CEP e terá um tempo de duração estimado de 3 a 4 meses, com previsão de início para o mês de maio e término para setembro de 2025.
3. Os procedimentos adotados nesta pesquisa são: visitas ao CMEI para observação, conversa inicial com a direção para apresentação da pesquisa, entrevista semiestruturada com os participantes (professores, gestores e profissional de apoio escolar) e registros em diário de campo. Os materiais coletados serão transcritos pela pesquisadora, os nomes de todos os participantes do estudo serão substituídos por letras ou códigos, garantindo o total anonimato dos envolvidos, apenas o material transcrito será usado para análise e publicização dos resultados.
4. É assegurado ao participante o retorno do estudo e socialização dos resultados sempre que desejar, por meio de momentos de diálogo no CMEI [REDACTED]. Ressalta-se que, a qualquer tempo, os participantes da pesquisa poderão ter acesso aos dados coletados de forma digital ou impressa conforme o interesse destes, a fim de prestar a comunidade investigada um retorno do estudo que foi realizado.
5. No caso de interrupção da pesquisa não implicará em nenhum prejuízo para o participante, em tempo, será comunicado ao CEP as justificativas que levaram a tal decisão.
6. É garantido ao participante acompanhamento e assistência integral e imediata de forma gratuita (pelo pesquisador), pelo tempo que for necessário.

7. *Os dados coletados ficarão armazenados em arquivo físico ou digital, sob guarda e responsabilidade desta pesquisadora, pelo período de 05 (cinco) anos, sendo destruídos após término da pesquisa.* Ressalta-se que, a qualquer tempo, os participantes da pesquisa poderão ter acesso aos dados coletados de forma digital ou impressa conforme o interesse destes, a fim de prestar a comunidade investigada um retorno do estudo que foi realizado.
8. É assegurado ao participante o sigilo, a privacidade e a plena liberdade para decidir sobre a sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum.
9. Esta pesquisa não acarretará em nenhuma despesa para o participante, contudo, será garantido o ressarcimento e a cobertura das despesas decorrentes da pesquisa pelo participante, caso haja.
10. Os benefícios esperados com a participação na coleta de dados para, mesmo que não diretamente, envolvem a ampliação das pesquisas científicas que propõem estudar e investigar a educação especial na educação infantil, além de efeitos positivos em termos de motivação para o estudo, bem como, reafirmar o direito da educação em todos os níveis e etapas.
11. A pesquisa poderá causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural, durante a entrevista, observação participante e registros no diário de campo do pesquisador, em qualquer etapa ou dela decorrente os participantes poderão sentir com a participação na pesquisa constrangimento, desconforto, estresse ou cansaço ao responder as perguntas feitas pela pesquisadora. Nesses casos, o participante poderá deixar de responder a qualquer pergunta ou mesmo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os cuidados a serem empregados para evitar e/ou minimizar tais danos envolvem a suspensão imediata da entrevista, o acolhimento do participante por meio da escuta, a oferta da indenização, e a prestação de assistência integral e imediata pelo pesquisador ao participante.
12. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL, localizado no Centro de Interesse Comunitário (CIC/UFAL), telefone (82) 3214-1041, e-mail: cep@ufal.br. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado com objetivo de garantir uma avaliação ética inicial e contínua do estudo no sentido de proteger a integridade do participante da pesquisa. O COMITÊ se responsabiliza pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, respaldado pelas diretrizes éticas brasileiras (Resolução MS/CNS nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares).
13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas

informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

14. Você receberá uma via do registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos, em acordo com os princípios éticos previstos pela Resolução N°466/2012 que será assinado em duas vias, uma para o participante e a outra para o pesquisador.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, S/n - Tabuleiro do Martins.

Complemento: Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFAL

Cidade/CEP: Maceió – AL/ 57072-900

Telefone: (82) 3214-1191

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Emanuelle Correia da Silva

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone: (82)

ATENÇÃO

O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica
d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e
rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais
páginas)

**APÊNDICE 3 – Termo de autorização e existência de infraestrutura para
realização da pesquisa**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA PARA
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Ao

comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Eu, _____, diretora Geral do Centro Municipal _____ autorizo a realização da pesquisa intitulada “” pela pesquisadora **Emanuelle Correia da Silva**, mestranda da Universidade Federal de Alagoas que envolverá um estudo de caso por meio dos procedimentos de entrevistas, observação e registros e será iniciado após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

O _____ está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas professores, alunos, diretores e gestores que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Maceió, de 2025.

Diretora

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP/Ufal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.438.422

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 13 de Março de 2025

Assinado por:

Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

ANEXO 2 – Plano de Ação Pedagógica Individualizado (Papi)

Plano de Ação Pedagógica Individualizado – PAPI –
Educação Infantil

Data de elaboração: 15/04/25

Previsão do tempo para intervenção: _____

Criança: _____

Idade: 09 a _____

Professora Ref: _____

Profissional de Apoio Escolar - PAE: _____

Descrição das situações singulares que serão trabalhadas (possíveis barreiras):

Depende
Autonomia nas atividades cotidianas
Abrertura de diálogo
Atenção e concentração
Interação social

Combinados com a família:

Iniciar o diálogo em casa e a escola complementando com atividades lúdicas de higiene corporal, assim como praticar os hábitos de escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, secar-se, engatar-se, etc., mantendo-se sem interferência.

Realizar momentos de leitura com a família, sobre diálogo constante com _____ formulando perguntas com base em imagens e acontecimentos do cotidiano.

Tanto a família quanto a escola, ofertar momentos brincantes de interação estimulando _____ a dar participação das interações.

Metodologia: Estratégias e materiais de apoio a serem utilizados na intervenção:

Apresentar imagens sobre higiene pessoal;

Enviar para a família a comunicação alternativa referente aos hábitos de higiene;

Utilização de recursos visuais e de comunicação alternativa nos momentos de prática dos hábitos de higiene;

Mantém uma rotina organizada em casa;

Ofertar momentos brincantes de interação compartilhando objetos e espaços com crianças e adultos;

Na contação de histórias estimular o diálogo com _____ formulando perguntas com base nas imagens e acontecimentos;

Deixar _____ sem fala em casa e ao chegar na escola praticar a quitação e deixá-la de calcinha.

Data: _____

Município de _____ Nº _____

Revisão e/ou reformulação do PAPI:

Este plano organiza-se a partir de uma escuta atenta e sensível aos potentes interesses das crianças considerando: 1. O binômio EDUCAR E O CUIDAR são indissociáveis no processo educativo (BRASIL, 2009); 2. Uma proposta de CURRÍCULO AMPLIADO que parte de uma concepção de CRIANÇA-SUJEITO DE DIREITOS, RICA E POTENTE, que adquire, paulatinamente, uma compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia, ao intrinsecar com as coisas e as pessoas, o que se dá, especialmente, por meio da atividade lúdica, e que constrói a cultura infantil nas interações que estabelece com outras crianças. Essa proposta de currículo ampliado baseia-se em uma concepção de aprendizagem que valoriza o que a criança faz e experimenta com as coisas e as pessoas e não fragmenta a experiência em áreas de conhecimento (SEMED, 2015); 3. Os princípios ético, político e estético (BRASIL, 2009; BNCC, 2018); 4. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os modos como as crianças aprendem e assim, se apropriam do mundo; 5. Os campos de experiências acolhem ações concretas da vida cotidiana das crianças entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; 6. A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho e instrumento de avaliação do processo infantil e autoavaliação docente; 7. O docente reconhece a criança sujeito de seu processo, mas compreende que nem tudo que é proposto reverbera, como também, nem tudo que vibra nas crianças é possível ser acolhido. Assim, a didática do fazer envolve ludicidade, continuidade e significatividade das propostas, logo, acolhe escolhas, curvas e replanejamentos.

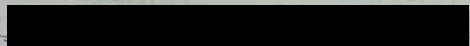
Direitos de aprendizagem: 1 (CONVIVER) 2 (BRINCAR) 3 (PARTICIPAR) 4 (EXPLORAR) 5 (EXPRESSAR) 6 (CONHECER-SE).

Campo de experiências: 1 (O eu, o outro e nós); 2 (Corpo, gesto e movimento); 3 (Traços, sons, cores e formas); 4 (Escuta, fala, pensamento e imaginação); 5 (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). (RIBEIRO, 2021).

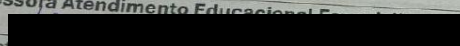
 

Plano Educacional Individualizado - PEI

Data de elaboração: 13 / 02 / 2025

Criança: 

Professora: 

Professora Atendimento Educacional Especializado:  AEE:

1. Relato circunstanciado

1.1 Como foi a gestação:
 Muito desejada, 13. Todo acompanhamento pré-natal. Teve covid aos nove meses.  nasceu de parto cesárea.

1.2 Apresentou alguma doença na gestação, como: Covid

Zika (☐) Sífilis (☐) Toxoplasmose (☐) Rubéola (☐) Citomegalovírus (☐) Herpes vírus (☐)

1.3 Com relação ao sono:

(☒) Dorme bem	(☐) Fala dormindo	(☐) Movimenta-se na cama
(☐) Baba	(☐) Grita durante o sono.....	(☐) É sonâmbulo
(☐) Apresenta sudorese	(☐) É inquieto	(☐) Tem convulsões
(☐) Acorda a noite	(☐) Range os dentes	(☐) Esbugalha os olhos

1.4 Seletividade alimentar ou intolerância a algum tipo alimento ou outro:
 Restrições quanto a alguns alimentos, mas não é constante.
 Preferências: queijo mussarela, biscoito cream crack, sucos de todas as frutas, banana, manga, etc. Come tudo.

1.5 Quais foram os primeiros sinais da deficiência? Quem percebeu (mãe, familiar, Cmei, médicos etc.)
 Descrever:
 A mãe,  com poucos meses não levantava a cabeça. A mãe achou que havia atraso no seu desenvolvimento e procurou um pediatra e psicóloga que encaminharam para um neuropsiquiatra. Aí  começou as terapias, hoje com: fono, TO, psico, e terapia esperando pela musicoterapia num programa da UFAC.

ANEXO 3 – Plano Educacional Individualizado (PEI)

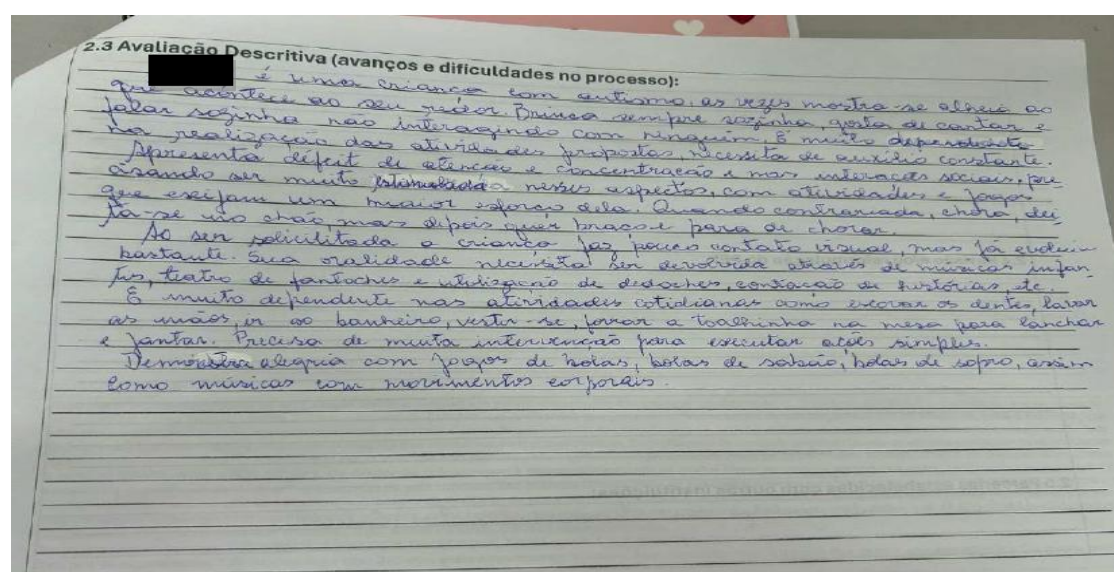
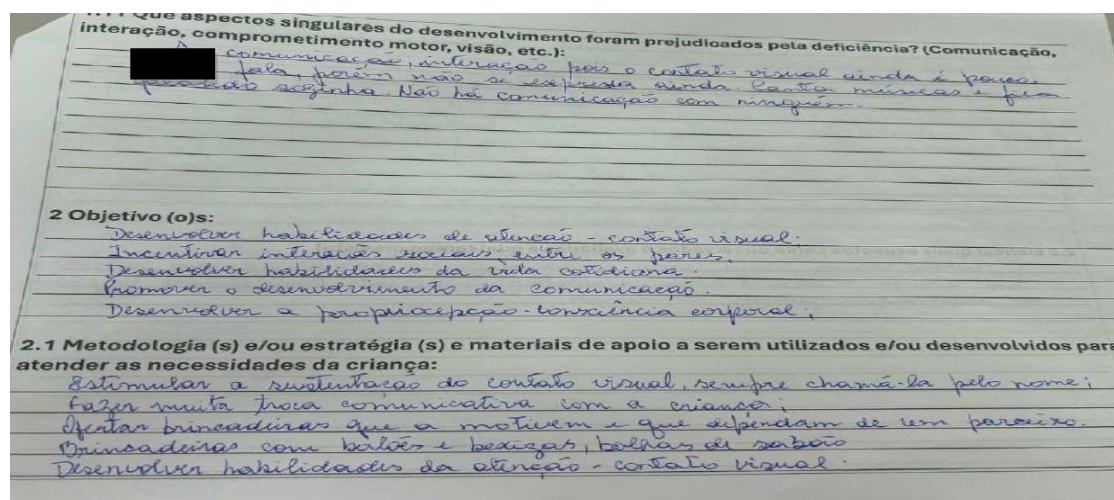
1.6 Como foi o percurso nesta ou em outras instituições? (Como chegou, quais as queixas, o que desenvolveu)
 Iniciou sua vida escolar aqui na CMEI, chorou muito no começo, mas hoje já está mais tranquila, vem para a escola sem resistência e choro. Seu desenvolvimento ainda está em evolução, sua motricidade e a comunicação é o que mais precisa ser trabalhado.

1.7 Como funciona a dinâmica familiar? (Com quem a criança reside? Quem trabalha? Como se relaciona com familiares e outros?)
 A criança reside com seus pais e mais 02 irmãos. Seu relacionamento não poderia ser melhor, é muito saudável e todos torcem pela melhora no seu desenvolvimento.

1.8 Quais atendimentos de saúde tem? Quais instituições? Desde quando? O que faz lá/terapias? Pode pedir relatório?
 Fono, TO, psico, e terapia, esperando musicoterapia na UFAL. Deu de início da descoberta do autismo faz os atendimentos terapêuticos na UNICISAL.

1.9 Que medicações faz uso?
 Risperidona

1.10 Quais características do comportamento? Incluindo aqueles que são estereotipados.
 Pouco contato visual, mas já melhorou bastante. Não interage com as pessoas, as vezes fica alheio ao que está acontecendo ao redor. Muito dependente nas atividades cotidianas.



2.4 Revisão e/ou reformulação do PEI:

2.5 Parcerias estabelecidas com outras instituições:

UNICISA onde realiza seus atendimentos terapêuticos.

2.6 Orientações para uma TRANSIÇÃO tranquila entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Famílias

Este plano organiza-se a partir de uma escuta atenta e sensível aos potentes interesses das crianças considerando: 1. O binômio EDUCAR E O CUIDAR são indissociáveis no processo educativo (BRASIL, 2009); 2. Uma proposta de CURRÍCULO AMPLIADO que parte de uma concepção de CRIANÇA-SUJEITO DE DIREITOS, RICA E POTENTE, que adquire, paulatinamente, uma compreensão sobre si mesma e o mundo que a rodeia, ao interagir com as coisas e as pessoas, o que se dá, especialmente, por meio da atividade lúdica, e que constrói a cultura infantil nas interações que estabelece com outras crianças. Essa proposta de currículo ampliado baseia-se em uma concepção de aprendizagem que valoriza o que a criança faz e experimenta com as coisas e as pessoas e não fragmenta a experiência em áreas de conhecimento (SEMED, 2015); 3. Os princípios ético, político e estético (BRASIL, 2009; BNCC, 2018); 4. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os modos como as crianças aprendem e assim, ao apropriarem do mundo; 5. Os campos de experiências acolhem ações concretas da vida cotidiana das crianças entrelaçando-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural; 6. A escuta e o acolhimento são metodologias de trabalho e instrumento de avaliação do processo infantil e autoavaliação docente; 7. O docente reconhece a criança sujeito de seu processo, mas compreende que nem tudo que é proposto reverbera, como também, nem tudo que vibra nas crianças é possível ser acolhido. Assim, a didática do fazer envolve ludicidade, continuidade e significatividade das propostas, logo, acolhe escolhas, curvas e replanejamentos.

Direitos de aprendizagem: 1 (CONVIVER) 2 (BRINCAR) 3 (PARTICIPAR) 4 (EXPLORAR) 5 (EXPRESSAR) 6 (CONHECER-SE).

Campos de experiências: 1 (O eu, o outro e o nós); 2 (Corpo, gesto e movimento); 3 (Traços, sons, cores e formas); 4 (Escuta, fala, pensamento e imaginação); 5 (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). (RIBEIRO, 2021).