

Crianças autistas em uma creche municipal da cidade do Recife – Pernambuco: do direito ao acesso à permanência inclusiva

*Autistic children in a municipal daycare center in the city of Recife – Pernambuco:
direct access to inclusive stay*

*Niños autistas en una guardería municipal de la ciudad de Recife – Pernambuco:
acceso directo a la estancia inclusiva*

Maria Heloíse Rodrigues da Costa ¹
Universidade Federal de Pernambuco

Eunice Maria Marinho de Santana ²
Universidade Federal de Pernambuco

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante ³
Universidade Federal de Pernambuco

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos ⁴
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e de inclusão para crianças autistas na Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna, localizada na cidade do Recife, Pernambuco. Utilizando uma abordagem qualitativa, com procedimento de estudo de caso, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados por intermédio da vertente semântico-categorial da Análise de Conteúdo. Os principais resultados demonstraram que a instituição educativa em questão se apresenta bem articulada ao processo de inclusão para promoção da permanência dos alunos autistas no espaço formal de ensino, apesar dos desafios diários apresentados pelas professoras entrevistadas. Isso apontou potencialidades no que se refere ao ato de educar, principalmente devido à construção coletiva das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças autistas; Educação Infantil; Inclusão; Práticas Pedagógicas; Recife.

Abstract: The general of this research was to analyze pedagogical and inclusion practices for autistic children at the Professor Ariano Vilar Suassuna Daycare School, located in the city of Recife, Pernambuco. Using a qualitative approach with a case study procedure, data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the semantic-categorical aspect of Content Analysis. The main results showed that the

¹ Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, (PE), Brasil. E-mail: heloise.costa@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5237394238086835>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5498-3510>.

² Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, (PE), Brasil. E-mail: eunice.maria@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7967403426157399>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6293-2781>.

³ Doutora em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, (PE), Brasil. E-mail: ticia.cavalcante@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8184241806018173>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>.

⁴ Doutor em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, (PE), Brasil. E-mail: thiago.silvasantos@ufpe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4753201283196524>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2994-3921>.

educational institution in question is well articulated with the inclusion process to promote the permanence of autistic students in the formal teaching space, despite the daily challenges presented by the teachers interviewed. This pointed to potentialities in terms of the act of educating, mainly due to the collective construction of pedagogical practices experienced in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Autistic children; Early Childhood Education; Inclusive; Pedagogical Practices; Recife.

Resumen: El objetivo general de esta investigación fue analizar las prácticas pedagógicas y de inclusión para niños autistas en la guardería Escuela Profesor Ariano Vilar Suassuna, situada en la ciudad de Recife, Pernambuco. Utilizando un enfoque cualitativo, con un procedimiento de estudio de caso, los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante el enfoque semántico-categorial del análisis de contenido. Los principales resultados demostraron que la institución educativa en cuestión está bien articulada con el proceso de inclusión para promover la permanencia de los alumnos autistas en el espacio formal de enseñanza, a pesar de los retos diarios que presentan las profesoras entrevistadas. Esto puso de manifiesto el potencial en lo que se refiere al acto de educar, principalmente debido a la construcción colectiva de las prácticas pedagógicas vividas en el contexto de la Educación Infantil.

Palabras clave: Niños autistas; Educación Infantil; Inclusión; Prácticas Pedagógicas; Recife.

Recebido em: 13 de março de 2025

Aceito em: 01 de agosto de 2025

Introdução

Considerando a crescente relevância da discussão sobre a inclusão de crianças autistas na educação, é fundamental analisar como essa temática tem sido abordada no contexto escolar. Há inúmeros problemas que afetam o verdadeiro significado da inclusão escolar. Isso inclui questões de compreensão dos conceitos, desrespeito aos princípios constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação concernente, dentre outros. Esses problemas levam a uma visão limitada da inclusão, reduzindo-a apenas à ideia de inserir alunos com deficiência no ensino regular, em vez de abranger uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

Nesse panorama, o lócus da presente pesquisa foi a Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna, situada em Dois Irmãos, Recife-PE. A escolha se deu devido à sua importância para as comunidades do seu entorno e universitária, uma vez que ela fica situada em um terreno cedido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), próximo à Biblioteca Central, e o público atendido é, em grande medida, de familiares dos frequentadores da universidade que são responsáveis por crianças pequenas.

É importante destacar que o número de alunos com autismo matriculados na Educação Básica cresceu mais de 44%, entre 2023 e 2024, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025). Esse crescimento não deixa de ser

constatado na Creche Escola, pois há turmas em que o número de crianças atípicas chegava a ser a metade do universo de determinadas salas de aula. Destacadamente, crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – algumas delas acompanhadas por Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE).

Diante dessas questões, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas na Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna para crianças autistas, avaliando sua eficácia no apoio ao desenvolvimento delas, considerando a colaboração entre profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe pedagógica.

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva deve ser baseada no princípio de que cada criança tem direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades ou diferenças, promovendo, assim, uma sociedade mais igualitária e justa (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994). Logo, as escolas devem ser capazes de acolher todos os alunos, independentemente de suas características individuais, habilidades ou deficiências. O documento tem um impacto significativo, partindo do pressuposto de que, com os avanços na medicina e no aspecto legal, foram desenvolvidas outras perspectivas inclusivas, principalmente no campo educacional.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (Brasil, 1996), no Capítulo III, Artigo 4º, Inciso III, postula que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa legislação representa um compromisso legal em oferecer suporte e recursos educacionais específicos para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, visando à inclusão e à garantia do acesso à educação de qualidade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), é um testemunho da evolução da consciência global sobre a necessidade de garantir que todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiência, tenham acesso pleno e igualitário aos seus direitos humanos fundamentais. Ao reconhecer a importância da autonomia, da participação e da igualdade de oportunidades, essa convenção não apenas promove a inclusão, mas também desafia as barreiras sociais e culturais que, historicamente, limitaram a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Ela serviu como catalisador para a criação de legislações nacionais mais abrangentes, como a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

No caso específico do autismo, foi criada a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que estabelece diretrizes para garantir acesso à Educação, Saúde e demais serviços essenciais para indivíduos com autismo (Brasil, 2012). Reconhecendo o autismo como um distúrbio permanente, a lei busca assegurar direitos fundamentais, promover a inclusão social e educacional, além de orientar a atenção integral desde o diagnóstico até a inclusão produtiva na sociedade. Por meio dessa legislação, há um impulso na criação de serviços especializados, apoio às famílias e capacitação de profissionais.

Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, nasce a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), que trata do AEE, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que aborda os direitos das pessoas com deficiência, incluindo diretrizes para a educação inclusiva e a promoção da igualdade de oportunidades em diversos aspectos da vida (Brasil, 2015).

De acordo com essa lei, é incumbência do poder público assegurar que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, aprimorando e garantindo condições de acesso, bem como eliminando as barreiras citadas anteriormente. Deve haver, também, organização e planejamento de medidas individualizadas que auxiliem no desenvolvimento desses estudantes. Com esse entendimento, foram analisadas as ações de inclusão escolar tecidas no locus pesquisado.

Em texto clássico da área, Mantoan (2003) diferencia “inclusão” de “integração”. Ela parte do pressuposto de que a inclusão questiona a organização escolar que impõe uma dicotomia entre educação especial e regular, além de ser fundamentalmente oposta ao conceito de integração, que se concentra em apenas inserir os alunos com deficiência em salas de aula regulares. No contexto contemporâneo, continua sendo importante redefinir os sistemas educacionais e superar essa dicotomia, não apenas para acomodar a diversidade, mas para abraçá-la como um elemento central na formação dos alunos (Santana, 2016; Santos, 2021).

A problemática surge quando a ideia de um “aluno normal” é considerada a norma, e todos os outros são vistos como desvios dessa norma. Isso não apenas estigmatiza aqueles que são diferentes, mas também impede a compreensão e aceitação da diversidade na sala de aula. A educação inclusiva busca romper com essas divisões binárias, promovendo um ambiente onde todos os alunos são valorizados e têm suas necessidades atendidas. Em vez de rotular alguns como “problema” ou “alunos de inclusão”, a abordagem inclusiva reconhece a singularidade de cada aluno e trabalha para garantir que todos tenham acesso a um modelo de educação de qualidade socialmente referenciada, adaptada às suas necessidades individuais.

É fundamental entender que a singularidade de cada ser tem um impacto profundo nos processos de ensino e aprendizagem. No ensino, isso significa reconhecer que cada aluno

comporta a sua própria bagagem de conhecimento, experiências e formas de compreensão. Portanto, disponibilizar diferentes saberes e instrumentos permite que cada um interprete e crie significados de acordo com sua própria perspectiva, enriquecendo o aprendizado.

Segundo Araújo e Santos (2022), é enfatizado que tanto crianças com deficiência quanto aquelas sem deficiência necessitam de estímulo para desenvolver sua autonomia, o que é essencial para que assumam o protagonismo em seu processo de aprendizagem. Assegurar esse processo de autonomia implica permitir que, por meio de pequenas ações cotidianas, as crianças sejam capazes de resolver seus próprios desafios e tomar decisões. Dessa forma, ao proporcionar essas oportunidades, estamos promovendo um ambiente que favorece o desenvolvimento integral das crianças, capacitando-as a serem agentes ativos em seu próprio crescimento e aprendizado.

No cenário educacional, reconhecer a singularidade de cada aluno e a diversidade de experiências que eles trazem é crucial. Isso implica promover práticas pedagógicas inclusivas que permitam que cada indivíduo assuma um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Ao disponibilizar diferentes abordagens e recursos, os educadores capacitam os alunos a interpretar e criarem significados de acordo com suas perspectivas individuais – isso significa adaptar o currículo às necessidades dos indivíduos. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também cria uma cultura educacional que valoriza e respeita a diversidade, a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

O sujeito com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5), documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association, 2014), o TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem características de dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. No diagnóstico, considera-se a presença de dificuldades na comunicação social, como ausência ou limitações na interação, com padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses.

Essa classificação se divide em três níveis de gravidade, segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). Nível 1: caracteriza-se por desafios na comunicação social; nível 2: demonstra dificuldades mais acentuadas na comunicação, possível ausência de verbalização e maior probabilidade de comorbidades; e nível 3: reflete desafios significativos

no neurodesenvolvimento, na socialização e no funcionamento global, frequentemente associado a diversas comorbidades que impactam a independência do indivíduo.

O TEA apresenta uma série de características distintas em crianças, como dificuldade na compreensão de metáforas e na interpretação de textos de maneira não literal. Essa peculiaridade se reflete, também, na resistência a atividades de faz de conta, revelando uma certa inflexibilidade no desenvolvimento do pensamento simbólico. Tais desafios podem impactar significativamente suas interações sociais e comprometer seu desempenho acadêmico, o que, por vezes, dificulta sua inclusão em ambientes escolares convencionais (Lago, 2007).

No ideário de Lago (2007), algumas dessas crianças demonstram altas habilidades em áreas específicas, como leitura, escrita e Matemática. Esse fenômeno está associado a um tipo de pensamento visual e detalhista, presente em alguns indivíduos no espectro autista. Logo, a inclusão dessas crianças em escolas regulares requer estratégias pedagógicas adequadas, considerando suas necessidades particulares de aprendizado e interação social que valorizem suas habilidades individuais e compreendam as particularidades do autismo.

A criança com TEA mostra capacidade de aprendizado, embora suas peculiaridades mentais resultem em lacunas no desenvolvimento em comparação ao padrão típico. As disparidades fundamentais residem na constituição da função simbólica e na estruturação do pensamento operatório. No entanto, é essencial reconhecer que essa análise não deve limitar a compreensão do sujeito apenas pelas suas defasagens. Ao contrário, deve-se enfatizar a importância de abordagens educacionais e terapêuticas que valorizem suas habilidades individuais e que busquem promover o crescimento em seu próprio ritmo. A compreensão dessas diferenças não deve ser um entrave para a inclusão e apoio adequado, mas, sim, um chamado para estratégias que respeitem e potencializem suas formas únicas de aprendizado e interação com o mundo.

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI)?

De acordo com Poker et al. (2013), o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é concebido como um guia para avaliação e intervenção pedagógica personalizada destinada a alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Esse documento registra tanto os resultados da avaliação do aluno quanto o plano especializado de intervenção pedagógica que será implementado pelo professor. A função principal do PDI é proporcionar uma estrutura organizada para o desenvolvimento educacional desses estudantes dentro do ambiente da SRM.

O PDI é essencial para proporcionar um suporte pedagógico personalizado a alunos com necessidades educacionais específicas. No contexto da SRM, o PDI não é um documento estático, e sim um roteiro dinâmico que guia a avaliação contínua e a intervenção pedagógica adaptada às necessidades individuais de cada aluno. A coleta de dados para a elaboração do PDI envolve um estudo de caso minucioso conduzido pelo professor especializado. Esse estudo pode ser realizado de forma individual ou colaborativa, incluindo a participação do orientador pedagógico e outros profissionais da escola.

Durante o processo de construção do PDI, diversas fontes são consultadas – destacadamente, a família e os profissionais da instituição educativa diretamente ligados ao estudante –, inclusive os profissionais da equipe multidisciplinar externa à escola que, porventura, atendam ao(à) discente. A junção organizada das informações coletadas com essas fontes permite uma visão abrangente das necessidades específicas do sujeito com deficiência, possibilitando um planejamento pedagógico mais eficaz e direcionado.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84), “trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais”. Percebe-se que a definição dada ao termo em muito se confunde com aquela atribuída ao PDI.

Os termos PEI e PDI frequentemente são utilizados de forma intercambiável para descrever o mesmo conceito: um plano detalhado e personalizado para alunos com necessidades educacionais específicas. Contudo, no contexto psicoterápico e multiprofissional-clínico de atendimento, vem-se percebendo um maior uso da expressão PEI em lugar de PDI – este, por sua vez, mais utilizado em contexto pedagógico.

O Decreto nº 36.309, de 30 de janeiro de 2023 (Recife, 2023), que institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife – esfera a qual a Creche Escola aqui analisada está ligada –, enfatiza a elaboração do PEI (ao invés de usar o termo PDI) como uma prática central no AEE, conforme estabelecido em seu Artigo 6º. Ademais, com base nesse dispositivo legal, o professor é encarregado de sistematizar projetos e relatórios que documentam o progresso e o desenvolvimento dos alunos, além de organizar documentos administrativos requeridos pela Secretaria de Educação.

Metodologia

Este estudo foi conduzido de modo qualitativo, com procedimento de estudo de caso, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas e de inclusão na Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna. Para a coleta de dados, foram planejadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da escola, incluindo a professora do Atendimento Escolar Especializado (AEE) e as professoras responsáveis pelos grupos dois a cinco do turno da tarde. Ressalta-se que essa instituição municipal tem ligação direta com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sendo a única no estado de Pernambuco com esse perfil; daí, a sua singularidade para ser escolhida como caso a ser estudado.

A primeira entrevistada foi a professora do Atendimento Educacional Especializado e, durante a entrevista, foi revelado que os grupos três, quatro e cinco tinham um maior número de crianças autistas em sala. Dessa forma, realizar entrevistas com as professoras responsáveis por essas turmas enriqueceria significativamente o estudo. Essa professora também sugeriu incluir entrevistas com professoras contratadas, além das professoras efetivas, para obter uma maior diversidade de perspectivas dos profissionais envolvidos. Assim, foram entrevistadas, ao todo, cinco professoras (duas efetivas, duas contratadas e uma professora do atendimento educacional especializado). As visitas e entrevistas ocorreram ao longo de cinco semanas, respeitando a rotina semanal da creche e garantindo uma abordagem abrangente e aprofundada ao longo do tempo.

As entrevistas semiestruturadas abordaram temas relacionados às práticas de inclusão, uso de materiais, colaboração entre profissionais e disponibilidade de recursos. Foram realizadas pessoalmente, dentro da própria escola, ao longo do período estipulado para observação. Visitamos a escola um dia por semana, durante as cinco semanas, ao fazer, assim, uma entrevista a cada visita.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, na perspectiva semântico-categorial, conforme indicado por Bardin (1997). Foi conduzida por intermédio de quatro categorias principais: (1) Uso de Recursos e Estruturas Disponíveis, (2) Adequação de Atividades Pedagógicas, (3) Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)/Plano Educacional Individualizado (PEI) e (4) Práticas pedagógicas e desafios da inclusão.

A realização da pesquisa seguiu todos os padrões éticos necessários para sua efetivação. Destaca-se a autorização da Prefeitura Municipal da Cidade do Recife, por meio de carta emitida, e o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos entrevistados. O nome da instituição foi divulgado, devido à autorização prévia do órgão responsável.

Resultados e discussões

Para referenciar as professoras entrevistadas e suas respectivas responsabilidades dentro do contexto educacional abordado, serão utilizadas as siglas expostas a seguir.

- P0: Professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- P1: Primeira professora entrevistada, contratada e responsável pelo Grupo 4.
- P2: Segunda professora entrevistada, contratada e responsável pelo Grupo 3.
- P3: Terceira professora entrevistada, efetiva e responsável pelo Grupo 4.
- P4: Quarta professora entrevistada, efetiva e responsável pelo Grupo 5.

Essas siglas serão utilizadas ao longo do texto para identificar cada uma das professoras entrevistadas e suas atribuições específicas no contexto educacional analisado. Segue o resultado da análise semântico-categorial realizada, apresentada por categorias.

- Uso de Recursos e Estruturas Disponíveis

Ao entrevistar professoras sobre o uso de recursos pedagógicos e estruturas disponíveis para a inclusão de crianças autistas, observamos diferentes percepções e práticas. As professoras P1, P2 e P3 destacaram os Auxiliares de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especializado (AADEE) como essenciais para o processo de inclusão, descrevendo-os como instrumentos que oferecem apoio emocional, organizacional e, até mesmo, recreativo às crianças: “Eles são acompanhados pelo AADEE e eles conseguem resolver, sanar a situação em momentos que eles se desorganizam. Então ela que toma frente, porque ela sabe lidar mais com a situação (P0)”. Além disso, a presença da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da coordenadora pedagógica foi vista como parte integrante dessa estrutura de suporte, capaz de lidar eficazmente com situações específicas.

Glat (2018) enfatiza que uma educação inclusiva requer não apenas aceitação, mas também estrutura e recursos adequados. Todas as professoras afirmaram que suas escolas têm os recursos necessários para produzir materiais pedagógicos adequados às particularidades das crianças autistas. No entanto, a P3 destacou que essa disponibilidade pode variar entre instituições, mencionando que creches podem ter uma vantagem nesse aspecto em comparação a outras escolas.

É significativo o papel da equipe pedagógica na concepção desses materiais, desde a coordenadora pedagógica até as auxiliares de sala, refletindo princípios do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) sobre tecnologia assistiva. A presença desses materiais

na escola não só ajuda a reduzir barreiras, como na comunicação e informação, mas também proporciona às crianças autistas opções para se expressarem e participarem ativamente das atividades educacionais.

Durante a entrevista com a professora do AEE (P0), foi mencionado que materiais específicos na sala de recursos estão disponíveis, porém alguns estão danificados, como a mesa interativa, essencial para atividades de aprendizado e comunicação:

Cada um deles por lei tem direito a 2 horas por semana de atendimento que eu tenho essa mesa interativa que posso trabalhar com eles a questão do som das letras e historinhas, mas ela está quebrada e depois eu vou tentar consertar de novo. Eu tenho uma demanda muito grande e era para ter outra AEE comigo e a gente ainda não conseguiu ainda que viesse (P0).

A professora expressou frustração com a falta de manutenção desses recursos, assumindo a responsabilidade de consertá-los, apesar de ser obrigação do poder público assegurar condições adequadas para a inclusão, conforme estabelecido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas observações destacam desafios e necessidades urgentes na implementação de uma educação inclusiva eficaz, ressaltando a importância não apenas de recursos adequados, como de uma gestão responsável e colaborativa para garantir o pleno acesso e participação de crianças autistas na educação escolar.

- Adequação de Atividades Pedagógicas

Ao entrevistar as professoras sobre a adequação de atividades para crianças autistas, observamos diferentes abordagens e desafios enfrentados. As entrevistadas P3 e P4 optam por não adequar atividades específicas, preferindo realizar atividades que engajem todas as crianças da sala, incluindo aquelas com autismo. A P3 enfatiza que não gosta de diferenciar as atividades, mas, sim, de modificar as atividades de forma geral para manter o interesse de todos, inclusive da criança autista.

São poucas atividades que a gente tem que adaptar, se tiver que adaptar eu tento usar a mesma atividade, mas de forma que ele faça no limite dele, se é uma atividade muito longa que eu percebo que ele não vai conseguir, eu aceito até onde ele atingir o limite dele. Eu não gosto muito de fazer as atividades diferenciadas não (P3).

Essa abordagem reflete o conceito de inclusão de Mantoan (2003), que destaca a inclusão sem segregação na educação. Por outro lado, P1 e P2 mencionam adequar as atividades de acordo com os interesses individuais das crianças autistas: oferecendo materiais alternativos como pincéis, tintas, e explorando movimentos variados para promover uma

maior participação e conforto físico. Alinhando-se às adaptações metodológicas discutidas por Glat (2018), elas enfatizam o apoio crucial da coordenação pedagógica nesse processo, ao tornar as adequações flexíveis e ajustáveis às necessidades das crianças. A P1 menciona que “[...] sempre vejo o que eles gostam se é jogos, pincel e tinta... Aí eu começo a adequar as atividades que eu acho que eles vão se interessar”, a P2 menciona “Tentamos fazer coisas diferenciadas, com o movimento do corpo e circuito para que não fique cansativo e estressante já que eles passam tanto tempo aqui”.

No entanto, durante as entrevistas, foi evidente o desafio prático dessas adequações, pois, além das crianças autistas, as demais demandam atenção. A P4 assinalou a dificuldade de propor atividades, como leitura, devido à desorganização que pode ocorrer na sala e ao impacto disso nas outras crianças. Tal circunstância ilustra os desafios enfrentados pelas professoras na gestão de uma sala inclusiva.

A responsabilidade pela adequação das atividades é colocada principalmente sobre as professoras do grupo, com orientações fornecidas pela professora do AEE. Todavia, é preocupante que as professoras não recebam treinamento específico para realizar essas adequações, conforme mencionado durante as entrevistas. Isso revela uma lacuna na implementação da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que preconiza a inclusão com apoio adequado e formação dos profissionais envolvidos.

Quanto às adequações na sala de recursos multifuncionais, a P0 mencionou a necessidade de adaptar o ambiente, embora essas adaptações não sejam exclusivamente pedagógicas. As crianças têm direito a duas horas por semana na sala de recursos, mas, muitas vezes, estão ocupadas com terapias oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Para otimizar o tempo e promover a socialização, a professora forma duplas ou trios de crianças autistas durante esses breves períodos. Nesse ínterim, enfatiza-se a importância da socialização, um dos objetivos frequentemente contemplados nos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) das crianças autistas, conforme garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Essas legislações visam a individualizar o suporte educacional, a assegurar que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades específicas, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI)?

A P0 menciona que recebe o Plano Educacional Individualizado (PEI) por *e-mail*, o que indica um processo eficiente de comunicação e acesso ao documento necessário para o

planejamento educacional. Isso está alinhado ao Artigo 6º do Decreto nº 36.309 (Recife, 2023), o qual estabelece que o PEI deve ser elaborado pelo professor do AEE e incluir orientações para a adequação de atividades e materiais pedagógicos, além de organizar documentos conforme solicitado pela Secretaria de Educação.

O PEI é online, chega no meu e-mail o link e eu respondo. Eu acho ele mais amplo, ele me dá abertura de dar informações e de avaliar o aluno com informações familiares, que é importante, além das minhas observações com o plano de desenvolvimento deles. Assim, o plano sempre existe. Eu sempre posso editar, reavaliar e acrescentar informações sempre vendo a necessidade do aluno com avanços e retrocessos, mas em geral eu faço de 6 em 6 meses (P0).

A docente também destaca que o PEI permite a inclusão de informações familiares e suas próprias observações, o que é crucial para entender as necessidades específicas do aluno. Esse aspecto corresponde à ênfase do decreto na personalização do atendimento educacional especializado, garantindo que o plano contemple todas as dimensões necessárias para o desenvolvimento do estudante. Além disso, a professora menciona a flexibilidade do PEI, destacando que pode editá-lo, reavaliá-lo e acrescentar informações, conforme necessário, a cada seis meses. Essa prática está em conformidade com o Artigo 6º do decreto, que prevê a sistematização de projetos e relatórios e a atualização periódica do plano mediante os avanços e retrocessos do aluno.

“A gente tem uma entrevista com perguntas que eu sempre faço e no final tem um espaço para que eles digam o que eles querem que eu faça e se tem algo que eu não perguntei, mas que eles querem dizer, como por exemplo, algum medo, estereotipia, sensibilidade ao barulho...(P2)”. Aqui, percebe-se que a P2 menciona que, ao receber as crianças, é realizado um histórico detalhado e preenchido junto aos pais.

Isso sugere um processo inicial de coleta de informações, que é fundamental para a construção do PEI, conforme discutido por Pletsch e Glat (2012). A professora continua explicando que, quando as crianças têm um laudo, o processo é encaminhado diretamente para a responsável pelo AEE. Tal situação indica um fluxo estruturado de comunicação e avaliação, em que a documentação médica e os relatórios ajudam a fundamentar a tomada de decisão sobre os próximos passos educacionais.

No caso das crianças que não têm um laudo, a P2 menciona a importância de observar e conversar com os pais para elaborar um relatório detalhado. Esse relatório é, então, encaminhado para o AEE, que pode solicitar uma consulta com um médico, conforme necessário. O processo em questão evidencia a preocupação em entender as necessidades individuais de cada aluno e em garantir que o PEI seja construído de maneira completa e precisa, considerando não apenas os aspectos educacionais, mas também os aspectos de saúde e desenvolvimento.

Quando a gente recebe essas crianças fazemos todo um histórico, preenchemos com os pais. Quando eles têm um laudo, passa logo por Gil. E quando as crianças não têm laudo a gente tenta observar e conversar com os pais para poder ter um relatório e encaminhar para Gil que é a responsável pelo AEE e ela solicitar uma consulta com um médico (P2).

- Práticas pedagógicas e desafios da inclusão

Salienta-se a fala da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), P0: “Algumas professoras falam que são meus alunos, eles são minha responsabilidade, mas são alunos da escola. Tem que receber e tem que estar na sala. Mas assim, fico na mente demandando essa necessidade de inclusão que não é fácil. Se é para incluir vamos incluir”. Essa fala reflete uma preocupação com a inclusão genuína dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar. P0 destaca a responsabilidade compartilhada de todos os professores e da escola em acolher esses alunos, enfatizando que eles não são apenas responsabilidade do AEE, mas de toda a instituição.

Lago (2007) complementa essa reflexão ao sugerir que o conhecimento deve considerar tanto as semelhanças quanto as diferenças. O verdadeiro desafio é integrar essas duas dimensões de maneira que não se apaguem as diferenças, mas que se aprenda com elas. Dessa forma, a fala da professora do AEE e a autora convergem na ideia de que a inclusão é um processo complexo e contínuo, que requer uma abordagem coletiva e um compromisso constante de aprender e se adaptar às necessidades de todos os alunos, ao propiciar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Uma das professoras entrevistadas, P4, destaca a dificuldade enfrentada ao tentar engajar crianças autistas em atividades, como a leitura de histórias. Ela menciona que esse momento requer concentração das crianças, além de um ensinamento sobre a necessidade de parar para ouvir. Contudo, ela aponta que algumas crianças autistas podem não ter essa noção devido à desorganização, o que pode ser influenciado pela falta de apoio familiar ou pela interrupção de medicações necessárias.

Lago (2007) descreve que crianças com autismo frequentemente apresentam uma rigidez no desenvolvimento da função simbólica, o que inclui dificuldades em compreender metáforas e participar de jogos de faz de conta. Essas características podem complicar sua adequação em atividades escolares e nas relações sociais.

Assim, a fala da P4 corrobora com a autora ao evidenciar como a rigidez no desenvolvimento simbólico pode afetar a participação e o aprendizado das crianças autistas em ambientes educacionais. A dificuldade em seguir instruções simples durante a leitura de histórias ilustra a complexidade enfrentada pelos educadores ao tentar incluir essas crianças

em atividades que exigem compreensão simbólica e social. A partir disso, é possível notar desafios significativos que crianças autistas enfrentam na escola regular, destacando a importância de estratégias educacionais com adequação e de um suporte adequado para promover sua participação e aprendizados efetivos.

É muito difícil porque você está lendo uma história e precisa de uma concentração da criança, a gente tem esse momento de escuta, esse ensinamento para eles compreenderem que esse momento precisa parar para ouvir. E aí uma criança desorganizada que não tem aquela noção e muitas vezes a família não contribui para isso algumas vezes, algumas crianças precisam de uma medicação, às vezes cortam a medicação. Nos meus mesmo tem assim, ele grita e fica correndo e digo: Pronto, hoje já não dá para continuar a história e eu tenho que parar. E os outros ficam assustados (P4).

A P4 expressa sua posição favorável à inclusão, mas ressalta que enfrenta dificuldades significativas. Ela menciona a necessidade de condições adequadas para garantir o sucesso da inclusão, a enfatizar que é crucial estabelecer um acordo com as famílias dos alunos. A P4 critica a visão de algumas famílias que podem ver a escola apenas como um local para “deixar” seus filhos, sem valorizar o trabalho educacional realizado.

Tem sido muito árduo e adoeceador. Eu não sou contra a inclusão, pelo contrário, eu sou super a favor. Agora que a gente tenha condições, porque assim tem que ter um acordo com a família, porque muitas vezes para a família a escola funciona como um depósito ou o quintal da sua casa que você solta lá para brincar e deixa, como se a gente não tivesse valor nenhum (P4).

Araújo e Santos (2022) definem escolas inclusivas como um modo de organização educacional que não apenas aceita todos os estudantes, independentemente de suas características, mas também adequa o currículo e os planejamentos para atender às necessidades específicas de cada aluno. Eles destacam que a inclusão vai além de simplesmente colocar os estudantes com deficiência em salas regulares; implica ajustes estruturais e educacionais para garantir uma participação plena e significativa.

A análise dessas duas perspectivas revela que a P4, ao mencionar a necessidade de condições adequadas e de um compromisso mútuo com as famílias, está tocando em pontos cruciais para uma inclusão eficaz. Ela reconhece que simplesmente colocar os alunos em salas regulares não é suficiente; é essencial adaptar o ambiente e adequar o ensino para que todos os alunos possam prosperar.

A fala da P3 levanta uma questão crucial sobre o verdadeiro significado da inclusão educacional. Ela expressa preocupação com a ideia de que, em alguns casos, o direito de uma criança aprender pode ser sacrificado em favor do direito de outros alunos estarem presentes

na escola. Essa reflexão nos leva a fazer dois questionamentos: qual é o tipo de inclusão que estamos proporcionando? A criança está verdadeiramente incluída ou apenas inserida?

Então, eu tenho uma quantidade muito grande de crianças que em determinado momento que estão muito desorganizados que aconteceu alguma coisa na rotina acaba desestabilizando uma sala inteira... Aí eu nem ajudo os atípicos e nem os típicos e a sensação que dá é que muitas vezes a gente não tá fazendo nada. Acaba que a gente tira o direito da criança de aprender em detrimento do direito do outro de estar ali incluso na escola. E é aí onde a gente se questiona: Que inclusão é essa? Essa criança está inclusa ou está inserida? (P3).

Essa ponderação ecoa as preocupações levantadas por Mantoan (2003) sobre a diferença entre inclusão e integração. Mantoan argumenta que a inclusão vai além de simplesmente colocar crianças com necessidades específicas em salas regulares. Ela realça a importância de adaptar o ambiente educacional e os métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo não apenas sua presença física, mas também sua participação ativa e efetiva no processo educacional.

Ao questionar se uma criança está verdadeiramente incluída ou apenas inserida, a P3 coloca em destaque a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas aceite a diversidade, mas que também promova uma verdadeira equidade e oportunidades de aprendizado para todos os alunos. Isso requer não apenas políticas inclusivas, como uma mudança cultural e pedagógica dentro das escolas, onde cada criança é vista como única e valorizada por suas contribuições individuais à comunidade escolar.

Considerações finais

Ao finalizar esta pesquisa sobre as práticas pedagógicas na Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna, direcionadas à inclusão de crianças autistas, observamos a importância dos recursos adequados para a promoção da inclusão educacional. Conforme discutido por Glat (2018), a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados é essencial para atender às necessidades específicas das crianças autistas.

Entretanto, a realidade enfrentada pela professora do AEE (P0), com recursos danificados, sublinha a necessidade urgente de uma gestão eficiente e contínua dos recursos, conforme preconizado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essa constatação destaca não apenas a importância dos recursos, mas também a responsabilidade compartilhada na manutenção adequada desses materiais. Sugere-se, nesse âmbito, o debate sobre o que significa incluir, capitaneado pela própria gestão da instituição educativa (Santos, 2021).

As abordagens variadas das professoras em relação à adequação de atividades evidenciam diferentes perspectivas dentro da instituição. Enquanto algumas professoras (P1 e P2) optam por adequar as atividades de acordo com os interesses individuais das crianças autistas, seguindo princípios metodológicos discutidos por Glat (2018), outras (P3 e P4) preferem uma abordagem menos diferenciada, buscando integrar todos os alunos em atividades adaptáveis, ao refletir o conceito de inclusão sem segregação de Mantoan (2003). Essa diversidade de abordagens destaca a necessidade de formação continuada específica, como proposto pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), para capacitar os educadores na implementação eficaz de adaptações curriculares.

O papel crucial do PEI na personalização do atendimento educacional para crianças autistas foi enfatizado pelas professoras entrevistadas. O relato da P0 sobre o recebimento eficiente do PEI, permitindo atualizações periódicas e inclusão de informações familiares, está alinhado às diretrizes do Decreto nº 36.309, que estabelece a necessidade de um plano detalhado para orientar as práticas educacionais individualizadas. Essa prática não só garante uma abordagem adaptativa às necessidades dos alunos, mas também promove uma comunicação eficaz entre a escola e as famílias, conforme preconizado por Pletsch e Glat (2012).

As reflexões das professoras, especialmente da P3, sobre os desafios da verdadeira inclusão educacional são fundamentais. Ela levanta questões concernentes à efetividade da inclusão quando o direito de aprendizado de uma criança pode ser comprometido em prol da presença física na escola, ecoando preocupações de Mantoan (2003) e Santana (2016) sobre a distinção entre inclusão e simples integração. Essa reflexão ressalta a necessidade, não somente de políticas inclusivas, mas de uma mudança cultural dentro da escola, onde cada criança é valorizada por suas contribuições individuais para a comunidade escolar, como discutido por Araújo e Santos (2022).

Em suma, esta pesquisa evidencia que a promoção de uma educação inclusiva eficaz requer recursos adequados, bem como uma abordagem coletiva e comprometida para superar desafios e promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Esses esforços não apenas beneficiam as crianças autistas, mas fortalecem o compromisso com os princípios de equidade e acessibilidade educacional para todos os alunos.

Referências

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

ARAÚJO, Amanda Karla Santiago; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes as Silva. Atuação psicopedagógica frente aos sujeitos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: o que dizem os textos. *Revista Fafire*, v. 15, p. 64-83, 2022. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/revista/article/view/686/616>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 7 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo escolar*: Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista (matéria). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LAGO, M. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 20 mar. 2024.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312012000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 mar. 2025.

POKER, R. B. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

RECIFE. Decreto nº 36.309, de 30 de janeiro de 2023. Institui a Política Pública de Educação Especial Inclusiva para os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife: *Diário Oficial do Município*, 2023.

SANTANA, M. Z. de. *Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na Educação Superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18049/1/TESE%20FINAL%20Maria%20Z%C3%A9lia%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SANTOS, T. R. F. S. A democratização da escola e a perspectiva da educação inclusiva: dilemas de nosso tempo. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 7, n. 1, p. 1-15, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/251650/40167>. Acesso em: 16 abr. 2025.