

BRINCAR, MEDIAR E INCLUIR: PRÁTICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DOIS CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

PLAYING, MEDIATING AND INCLUDING: PRACTICES OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN TWO SETTINGS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF SCHOOLING

JUGAR, MEDIAR E INCLUIR: PRÁCTICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN DOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y RIMEROS AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

Elisangela Alves de Almeida¹ <https://orcid.org/0009-0000-2066-5534>
Èmille da Silva Cabral² <https://orcid.org/0009-0001-5152-0650>
Flávia dos Santos da Silva de Oliveira³ <https://orcid.org/0009-0009-4464-7053>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Itapetinga, Bahia, Brasil;
lilaalmeida1981@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Itapetinga, Bahia, Brasil;
emilledasilvacabral@gmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
flaaviapsi@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa a contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem na Educação nos Anos Iniciais, de duas experiências de estágio supervisionado realizadas em escolas públicas da cidade de Itapetinga-BA. A primeira ocorreu no Centro de Educação Infantil Laudinei Silva Nascimento, com foco na estrutura da sala de recursos multifuncionais e nas práticas pedagógicas coletivas. A segunda foi realizada na Escola Municipal Sizaltina S. Souza Fernandes, com acompanhamento individualizado de um aluno com características de TDAH e Deficiência Intelectual. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, baseou-se em observações sistemáticas, registros reflexivos e fundamentação teórica na área da educação inclusiva. Os resultados apontam que, quando bem estruturado e conduzido com intencionalidade, o AEE promove avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças atendidas, confirmando sua importância para uma escola inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil; Inclusão Escolar; Anos Iniciais.

ABSTRACT: This article analyzes the contribution of Specialized Educational Assistance (SEA) to the inclusion of children with disabilities and learning difficulties in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School, based on two supervised internship experiences conducted in public schools in the city of Itapetinga, Bahia. The first took place at the Laudinei Silva Nascimento Early Childhood Education Center, focusing on the structure of the multifunctional resource room and collective pedagogical practices. The second was conducted at Sizaltina S. Souza Fernandes Municipal School, with individualized monitoring

of a student exhibiting characteristics of ADHD and Intellectual Disability. The research, with a qualitative and descriptive approach, was based on systematic observations, reflective records, and theoretical foundations in the field of inclusive education. The results indicate that, when well-structured and intentionally implemented, SEA promotes significant advances in the cognitive, motor, affective, and social development of the children served, confirming its importance for a truly inclusive school.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Early Childhood Education; School Inclusion; Early Years.

RESUMEN: El presente artículo analiza la contribución del Servicio de Atención Educativa Especializada (AEE) a la inclusión de niños con discapacidad y dificultades de aprendizaje en la Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria, a partir de dos experiencias de prácticas supervisadas realizadas en escuelas públicas de la ciudad de Itapetinga, Bahía. La primera se llevó a cabo en el Centro de Educación Infantil Laudinei Silva Nascimento, con enfoque en la estructura del aula de recursos multifuncionales y en las prácticas pedagógicas colectivas. La segunda fue realizada en la Escuela Municipal Sizaltina S. Souza Fernandes, con el acompañamiento individualizado de un alumno con características de TDAH y Discapacidad Intelectual. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, se basó en observaciones sistemáticas, registros reflexivos y fundamentos teóricos en el área de la educación inclusiva. Los resultados señalan que, cuando está bien estructurado y se desarrolla con intencionalidad, el AEE promueve avances significativos en el desarrollo cognitivo, motor, afectivo y social de los niños atendidos, lo que confirma su importancia para una escuela verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada; Educación Infantil; Inclusión Escolar; Primeros Años.

Introdução

A inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais é um dos eixos estruturantes das políticas públicas de educação brasileiras. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), o atendimento escolar passou a assumir o compromisso de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ensino regular. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é instituído como um suporte pedagógico essencial para romper barreiras e promover o desenvolvimento de crianças com diferentes perfis e necessidades educacionais.

O AEE é ofertado em salas de recursos multifuncionais, por professores com formação específica, e deve complementar a escolarização, respeitando as particularidades de cada aluno. Nos anos iniciais, esse atendimento ganha importância ainda maior, considerando que é nessa etapa que se desenvolvem as bases cognitivas, motoras, emocionais e sociais da criança (Machado; Martins, 2019). O estágio supervisionado, como parte da formação docente,

representa uma oportunidade de vivência e análise crítica dessas práticas, aproximando teoria e realidade. Neste trabalho, foram consideradas duas experiências de estágio: uma realizada no Centro de Educação Infantil Laudinei Silva Nascimento (Escola 1) e outra na Escola Municipal Sizaltina S. Souza Fernandes (Escola 2), ambas no município de Itapetinga, estado da Bahia.

Na primeira experiência, realizada na Escola 1, foi possível observar o funcionamento do AEE no contexto da Educação Infantil, com ênfase na organização do ambiente, na atuação da professora e nas estratégias voltadas à ludicidade, ao desenvolvimento da coordenação motora e à aprendizagem por meio de jogos e materiais sensoriais. Em contrapartida, na Escola 2, o estágio foi voltado ao acompanhamento do aluno David, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, uma criança com suspeita de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual, ainda sem diagnóstico clínico definido. Essas vivências possibilitaram uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas individualizadas, dos resultados observados e dos desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é: como o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com atrasos e/ou dificuldades de aprendizagem, especialmente nos casos em que o diagnóstico clínico não está formalizado? As vivências nos dois espaços forneceram elementos complementares para compreender a dinâmica do AEE em diferentes realidades e a sua função como mediador da inclusão escolar.

Parte-se da hipótese de que, mesmo diante da ausência de diagnóstico clínico, é possível realizar um atendimento pedagógico eficaz, desde que o professor atue com planejamento, escuta, intencionalidade e sensibilidade às necessidades do aluno. O uso de recursos visuais, atividades lúdicas, reforço positivo e adaptação curricular favorece significativamente o desenvolvimento da atenção, linguagem, motricidade e autoestima dos alunos, como defendido por Vygotsky (1998) e Mantoan (2003), conforme observado nos dois estágios. A hipótese sustenta ainda que a atuação docente é central na transformação da experiência escolar desses alunos.

O objetivo geral do estudo é analisar como o AEE contribui para a inclusão e o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, considerando diferentes contextos escolares e perfis de alunos. Os objetivos específicos são: descrever o funcionamento das salas de AEE em ambas as instituições; identificar as estratégias pedagógicas utilizadas; refletir sobre os avanços e dificuldades observadas; e discutir como as práticas do AEE dialogam com os princípios da educação inclusiva.

A relevância do trabalho reside na necessidade de compreender como o AEE se materializa na prática, indo além dos discursos normativos, especialmente nas etapas dos Anos Iniciais. A análise das duas experiências de estágio fornece elementos concretos sobre os impactos das intervenções pedagógicas e os fatores que favorecem ou limitam a efetividade do atendimento. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para a formação crítica de professores e para o fortalecimento de práticas que valorizem a diversidade e garantam o direito à aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, baseada na observação direta das práticas pedagógicas em duas instituições públicas, localizadas na cidade de Itapetinga-BA. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais a partir da vivência e da interação com o campo de estudo. Os dados foram coletados por meio de estágios supervisionados em duas escolas distintas, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Gil, 2008).

Durante os estágios supervisionados, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o diário de campo e anotações reflexivas sistemáticas, registradas a partir da participação ativa nas atividades e da observação das interações cotidianas. Além disso, foram realizadas conversas orientadas com professoras e responsáveis, compreendidas como momentos dialógicos intencionais, alinhados à perspectiva vygotskiana de mediação e construção conjunta de sentidos (Vygotsky, 1998). A análise dos dados foi articulada ao referencial teórico da abordagem histórico-cultural, especialmente à contribuição de autores como Vygotsky (1998), Mantoan (2003) e Machado e Martins (2019), com foco na compreensão das práticas pedagógicas mediadoras que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com dificuldades no contexto da educação inclusiva.

Durante os estágios supervisionados, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o diário de campo e anotações reflexivas sistemáticas, registradas a partir da participação ativa nas atividades e da observação das interações cotidianas. Além disso, foram realizadas conversas orientadas com professoras e responsáveis, compreendidas como momentos dialógicos intencionais, alinhados à perspectiva vygotskiana de mediação e construção conjunta de sentidos. A análise dos dados articulada ao referencial teórico da abordagem histórico-cultural, especialmente aos estudos de Vygotsky (1998), com foco na compreensão das práticas mediadoras que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com dificuldades.

A metodologia adotada priorizou o olhar crítico e sensível sobre o cotidiano escolar, valorizando as experiências concretas como fonte legítima de conhecimento. A triangulação entre observação, registro e fundamentação teórica possibilitou uma análise consistente das

contribuições do AEE para o contexto dos Anos Iniciais, respeitando os princípios éticos da pesquisa educacional e garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados sensíveis, conforme orientações institucionais.

Práticas de AEE em análise

Em ambas as instituições, Escola 1 e na Escola 2, observou-se o AEE como espaço intencional de suporte ao desenvolvimento de crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Na Escola 1, as atividades eram realizadas com pequenos grupos, favorecendo a socialização. Já na Escola 2, o atendimento se concentrou em um aluno específico, David, com suspeita de TDAH e Deficiência Intelectual. Odom e Buysse (2011) argumentam que o sucesso do AEE depende da articulação entre ambiente, mediação e planejamento critérios observados nas duas experiências analisadas.

A estrutura física das salas e a organização dos materiais pedagógicos influenciaram positivamente as práticas do AEE ao favorecerem o acesso, a autonomia e a participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Na Escola 1, os recursos estavam dispostos de forma acessível, com espaços bem definidos para atividades motoras e cognitivas, o que contribuiu para a estimulação sensorial e o desenvolvimento da coordenação dos estudantes. Já na Escola Sizaltina – escola 2, embora o espaço fosse mais reduzido, a professora reorganizava o ambiente conforme as atividades planejadas, utilizando estantes móveis e tapetes para delimitação, garantindo flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos. Bose e Chadha (2018) destacam que a organização do ambiente físico é um facilitador do engajamento, especialmente quando aliada à personalização dos materiais, algo perceptível nas duas instituições.

O uso da ludicidade esteve presente em todas as sessões de AEE observadas. Na Escola 1, jogos com bolas, histórias, circuito motor e música integravam a rotina de aprendizagem. Na Escola 2, as intervenções com David incluíam atividades com imagens, letras móveis, blocos de encaixe e quebra-cabeças. Segundo Yaegashi, Caetano e Batista (2022), a ludicidade promove aprendizagem significativa, sobretudo em alunos com dificuldades de atenção, pois permite que o conteúdo seja internalizado por meio da experimentação sensorial. Ambas as experiências evidenciaram que a ludicidade não é apenas recreação, mas estratégia pedagógica intencional e eficiente.

A afetividade no relacionamento pedagógico foi observada como um fator determinante para o sucesso das práticas inclusivas. As professoras de ambas as escolas estabeleciam vínculos por meio de escuta ativa, paciência e reforços verbais positivos. Na Escola 1, as

crianças eram recebidas com canções e gestos de acolhimento. Na Escola 2, David demonstrava avanço principalmente após ser elogiado, o que reforçava seu desejo de continuar as tarefas. Frankel (2004) afirma que o ambiente afetivo influencia diretamente a autoestima e a motivação de crianças com dificuldades cognitivas, tornando-se fundamental para o êxito da aprendizagem.

As práticas de avaliação observadas foram significativas e orientadas para o acompanhamento contínuo do desenvolvimento infantil. Na Escola 1, as professoras utilizavam Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), com objetivos e registros sistemáticos. Na Escola 2, a professora registrava semanalmente os avanços de David em fichas de acompanhamento que guiavam as adaptações posteriores. Majoko (2016) sustenta que a avaliação formativa no AEE deve se basear em observações cotidianas, permitindo intervenções ajustadas ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada criança, como se verificou nos dois estágios.

A rotina estruturada foi um elemento essencial nas duas experiências. Na Escola 1, as atividades iniciavam com rituais de acolhimento, como músicas temáticas e roda de conversa, que ajudavam na transição das crianças para o espaço do AEE. Já na Escola 2, a professora utilizava quadros de rotina visual e antecipações verbais, fundamentais para manter David organizado e menos ansioso. Allen e Cowdery (2009) explicam que a previsibilidade reduz comportamentos desafiadores e promove maior tempo de permanência na atividade, contribuindo para a regulação emocional e cognitiva dos alunos.

As adaptações pedagógicas realizadas nas duas instituições revelaram compromisso com a personalização do ensino. Na Escola 1, os jogos eram confeccionados com materiais recicláveis como tampinhas, rolos de papelão e caixas de sapato, tornando o processo acessível e criativo. Na Escola 2, a professora elaborava letras móveis, colagens e objetos sensoriais caseiros para trabalhar com David. Segundo Cotonhoto (2014), o professor do AEE deve ter domínio técnico, mas também disposição para construir e adaptar seus próprios recursos didáticos com base na realidade escolar e no perfil dos alunos.

Outro aspecto importante observado foi o planejamento pedagógico baseado na escuta ativa. Em ambas as escolas, as professoras ajustavam suas intervenções conforme os comportamentos, reações e necessidades demonstradas pelas crianças durante as atividades. Na Escola 1, as reações dos alunos eram registradas em diários reflexivos, nos quais se anotavam episódios de maior engajamento, sinais de frustração ou desatenção, possibilitando que as atividades seguintes fossem reorganizadas para favorecer uma melhor participação. Na Sizaulina – escola 2, utilizavam-se fichas de observação estruturadas para acompanhar a evolução das crianças, como níveis de concentração, interações sociais e respostas aos

estímulos sensoriais, o que orientava a escolha de metodologias e recursos mais eficazes. David, Sidhuage e Alvoid (2023) afirmam que a escuta da criança e a análise de suas interações no ambiente escolar são estratégias fundamentais para a construção de um AEE responsivo e realmente inclusivo.

O protagonismo infantil foi incentivado pelas professoras nas duas experiências. Na Escola 1, as crianças eram estimuladas a escolher entre diferentes jogos e atividades, favorecendo o senso de autonomia. Na Escola 2 escolhia a ordem das tarefas, os materiais com os quais gostaria de trabalhar e qual brinquedo gostaria de aproveitar de forma livre ao final das intervenções, o que aumentava seu envolvimento. De acordo com Symeonidou, Loizou e Recchia (2023), reconhecer a criança como agente ativa da aprendizagem é uma das bases da pedagogia inclusiva, especialmente nos primeiros anos escolares.

No que tange, a articulação entre o AEE e a sala regular teve enfoques diferentes nas duas instituições. Na Escola 1, a professora participava de reuniões pedagógicas com os demais docentes para discutir o andamento dos alunos atendidos. Já na Escola 2, a professora tinha em seu planejamento semanal, dias e horários específicos para atender os docentes e profissionais de apoio quando necessário, contudo muitas vezes, a rotina escolar sendo imprevisível e acelerada, ela também estabelecia uma relação mais informal, com trocas rápidas de informações no corredor. Para Drago (2011), o AEE deve atuar como eixo articulador de uma rede de apoio, promovendo a construção coletiva de práticas inclusivas e a corresponsabilização de todos os profissionais envolvidos.

As limitações materiais das escolas foram enfrentadas com criatividade pelas professoras. Na Escola 1, faltavam brinquedos pedagógicos comerciais, mas isso foi compensado com o uso de materiais recicláveis. Na Escola 2, havia brinquedos pedagógicos comerciais, mas com a chegada de novos alunos com demandas diferentes, exigia que a professora adaptasse algumas as tarefas com papel, papelão e colagens. Pletsch (2012) enfatiza que a superação das barreiras materiais depende não só de investimento público, mas também do protagonismo docente e da mobilização da comunidade escolar para a construção de uma escola acessível e participativa, e esse contexto foi percebido de forma recorrente nas duas escolas.

A participação da família foi outro elemento relevante. Na Escola 1, as reuniões com pais eram sistemáticas, com devolutivas sobre os avanços das crianças e propostas de continuidade em casa. Na Escola 2, o contato acontecia mais durante os plantões pedagógicos que ocorrem por unidade, mas também de maneira mais informal, principalmente no caso de David, cuja mãe fornecia informações sobre o comportamento e rotina fora da escola.

Cotonhoto (2014) salienta que a colaboração entre escola e família amplia o repertório de ações pedagógicas e fortalece o vínculo entre aluno e instituição, aspecto crucial no processo de inclusão.

As estratégias de reforço positivo e estímulo emocional também se destacaram como práticas inclusivas eficazes. Na Escola 1, elogios e palmas eram usados com frequência para reconhecer o esforço dos alunos. Na Escola 2, David recebia prêmios simbólicos, como adesivos ou brinquedos, e era incentivado com frases como “você consegue” e “muito bem”. Frankel (2004) destaca que o reforço afetivo é essencial para a autoconfiança da criança, sobretudo aquelas que enfrentam barreiras de aprendizagem e comportamentais. As duas experiências demonstraram como o afeto pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa.

A formação das professoras, observada indiretamente através das ações realizadas, indicou domínio teórico-prático sobre inclusão e desenvolvimento infantil. Ambas demonstravam conhecimento das etapas de aprendizagem, das estratégias de adaptação e da legislação vigente sobre Educação Especial. Lee, Yeung e Tracey (2015) afirmam que a qualidade da inclusão está fortemente relacionada à competência e ao comprometimento do professor, cujas atitudes, flexibilidade e repertório teórico impactam diretamente nos resultados pedagógicos do AEE.

A mediação pedagógica foi realizada com sensibilidade e atenção às respostas dos alunos. Sheppard e Moran (2022) destacam que a mediação sensível é um diferencial no AEE, pois permite construir pontes entre o conteúdo escolar e o modo como a criança aprende, respeitando seus limites e potencialidades. Na Escola 1, a professora observava as reações durante cada atividade, ajustando a linguagem, o tempo e a complexidade das tarefas conforme a necessidade do grupo. Na Escola 2, a mediação era ainda mais intensa, com instruções claras, pausas planejadas e uso de apoio visual constante.

As atividades de motricidade fina foram bem planejadas nas duas instituições, tendo como objetivo o fortalecimento das habilidades de coordenação olho-mão. Na Escola 1, eram utilizados prendedores de roupa, colagens com algodão e modelagem com massinha. Já na Escola 2, David exercitava a coordenação com alinhavos e pinça. O desenvolvimento dessas habilidades é essencial no Ensino Fundamental Anos Iniciais, pois prepara a criança para a escrita e autonomia, como reforçam Odom e Buysse (2011), ao defenderem que o AEE deve focar nas bases do desenvolvimento integral.

As ações inclusivas observadas também envolveram o estímulo à linguagem oral e à comunicação. Na Escola 1, os alunos eram incentivados a nomear objetos, contar histórias e participar de rodas de conversa. Na Escola 2, a professora trabalhava com imagens e perguntas

direcionadas a David, ampliando seu repertório linguístico e capacidade de expressão. Machado e Martins (2019) defendem que a linguagem é ferramenta central da inclusão, e que o estímulo contínuo à comunicação fortalece a autonomia e a participação da criança nos espaços escolares.

A documentação pedagógica foi um recurso sistemático de apoio ao planejamento nas duas escolas. Na Escola 1, os registros seguiam um modelo institucional, com campos específicos sobre avanços, dificuldades e intervenções. Na Escola 2, as observações eram organizadas em fichas de acompanhamento semanal, com anotações sobre o comportamento e progresso de David, seguindo também um modelo institucional. Sheppard e Moran (2022) defendem que registros bem estruturados oferecem base para decisões pedagógicas consistentes e facilitam o trabalho colaborativo entre profissionais, garantindo continuidade nas ações do AEE.

Os resultados observados nos dois estágios confirmam que o AEE, mesmo diante de limitações estruturais, é capaz de gerar impactos significativos no desenvolvimento das crianças quando realizado com planejamento, escuta e intencionalidade. Dentre os principais efeitos percebidos, destacam-se avanços na socialização entre os pares, maior engajamento nas atividades propostas, aumento da autonomia nas rotinas escolares e melhora na comunicação, especialmente entre crianças com dificuldades de linguagem ou comportamentais. As intervenções propostas nos dois contextos ampliaram as possibilidades de participação, aprendizagem e autoestima dos alunos atendidos. Gomes, Paulino e Figueiredo (2010) afirmam que a inclusão começa no cotidiano escolar e é sustentada por práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como valor, e não como obstáculo, o que se verificou nitidamente nas duas experiências analisadas.

As estratégias de socialização foram aplicadas com intencionalidade nas duas experiências. Em ambas as escolas, as professoras promoveram um momento de jogo e atividade em duplas para fortalecer vínculos entre os alunos e a socialização. De acordo com Allen e Cowdery (2009), o AEE deve atuar para garantir a participação plena dos alunos em todos os momentos da rotina escolar, não apenas nos momentos individualizados, fomentando o senso de pertencimento.

As práticas inclusivas se mostraram alinhadas às diretrizes legais e às políticas públicas vigentes. As professoras demonstraram conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como da importância do PDI e do papel do AEE como complementar ao ensino comum. Conforme afirma Pletsch (2012), a consolidação da inclusão depende da transformação das práticas pedagógicas e da compreensão

de que o AEE é um direito dos estudantes, e não um favor concedido por instituições escolares.

Na Escola 1, notou-se que o trabalho com grupos favorecia o desenvolvimento das competências sociais, uma vez que as crianças eram estimuladas a colaborar, esperar a vez e se expressar em grupo. Já na Escola 2, onde o atendimento foi mais individualizado, observou-se um avanço mais específico nas habilidades cognitivas e na autorregulação de David. Chhabra, Bose e Chadha (2018) observam que ambas as abordagens — coletiva e individual — são válidas e necessárias, desde que partam das necessidades reais da criança e estejam inseridas em um planejamento que considere sua singularidade.

A relação entre o AEE e a gestão escolar foi diferente em cada experiência. Machado e Martins (2019), traz que o engajamento da gestão é indispensável para a consolidação da inclusão, pois cria condições objetivas para que o AEE funcione de maneira articulada com o projeto político-pedagógico da escola. Na Escola 1, a equipe diretiva acompanhava de perto o trabalho da professora do AEE, garantindo acesso a materiais e respeitando a carga horária da docente. Já na Escola 2, a professora atuava com autonomia.

O estímulo à autonomia foi um foco constante na Escola 1, onde os alunos eram incentivados a guardar os materiais, escolher entre atividades e organizar os espaços após o uso. Na Escola 2, David também era estimulado a tomar decisões simples, como escolher entre dois jogos ou posicionar materiais em sequência. Segundo Symeonidou, Loizou e Recchia (2023), o desenvolvimento da autonomia deve estar atrelado à valorização da criança como sujeito de direitos, capaz de agir, decidir e interagir de forma ativa nos espaços educativos.

Sobre a participação da família, Cotonhoto (2014) ressalta que a escuta da família contribui para o planejamento pedagógico e para a compreensão dos fatores que interferem no comportamento e no desempenho escolar da criança, sendo um elemento indispensável no trabalho do AEE. A escuta às famílias foi valorizada como fonte de informação e parceria. Na Escola 1, as reuniões com pais seguiam cronograma e pauta definida. Já na Escola 2, os encontros ocorriam em plantões pedagógicos e quando necessário de forma espontânea, mas com acolhimento e diálogo sincero.

A motivação das crianças foi trabalhada por meio de estratégias variadas. Frankel (2004) defende que a motivação é construída por meio de vínculos afetivos e da valorização da conquista, sendo essencial para crianças que historicamente são vistas apenas por suas limitações. Na Escola 1, canções temáticas, narrativas infantis e desafios lúdicos mantinham as crianças engajadas. Na Escola 2, a professora utilizava reforços imediatos como aplausos, um brinquedo de sua preferência e verbalizações positivas para manter David atento e motivado.

As estratégias de transição entre as atividades foram fundamentais para reduzir a

ansiedade e melhorar o engajamento. Na Escola 1, as transições ocorriam de forma coletiva, com sinalizações musicais e uso de cartazes visuais. Na Escola 2, a professora preparava David antecipadamente, explicando com clareza o que viria a seguir. Allen e Cowdery (2009) apontam que a antecipação e o uso de rotinas visuais são elementos eficazes para facilitar a transição entre atividades em crianças com TDAH ou autismo, promovendo estabilidade emocional e previsibilidade.

O respeito à diversidade foi um valor evidente nas ações das professoras do AEE. Na Escola 1, a valorização das diferenças era construída coletivamente, com atividades que envolviam todos os alunos sem distinção. Na Escola 2, embora o atendimento fosse individualizado, as estratégias utilizadas com David tinham como base a compreensão de sua identidade e potencialidades. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) reforçam que a inclusão efetiva se dá quando a diversidade é compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção ou desafio a ser superado.

O ambiente físico das salas do AEE refletia os princípios da acessibilidade em graus distintos. Na Escola 1, a sala era ampla, bem ventilada e dispunha de materiais à altura das crianças, com zonas delimitadas por tapetes coloridos. Na Escola 2, o espaço era reduzido e climatizado mas organizado para facilitar a movimentação de David e a manipulação dos objetos. Chhabra, Bose e Chadha (2018) ressaltam que o ambiente inclusivo deve ser planejado de modo a favorecer a autonomia, a segurança e o conforto, promovendo a participação ativa dos estudantes com deficiência.

A resiliência das professoras do AEE frente às adversidades estruturais foi notável. Ambas demonstraram compromisso com a aprendizagem e o bem-estar das crianças, mesmo diante da escassez de recursos, da sobrecarga de funções e da ausência de políticas de apoio mais eficazes. Pletsch (2012) afirma que o sucesso da inclusão depende de políticas públicas estruturantes, mas também da atuação cotidiana de professores que acreditam no potencial de seus alunos e investem em práticas transformadoras.

A avaliação do progresso dos alunos, nas duas experiências, baseava-se em registros observacionais e na análise contínua do comportamento e desempenho. Na Escola 1, os avanços das crianças eram documentados nos PDIs, com metas estabelecidas em conjunto com a família. Na Escola 2, os registros semanais de David continham observações sobre atenção, linguagem e motricidade. Sheppard e Moran (2022) destacam que a avaliação formativa permite ajustes constantes, essencial em contextos inclusivos onde o desenvolvimento é não linear e exige flexibilidade metodológica.

A escuta e a valorização da experiência das crianças foram pontos altos das práticas

docentes observadas. As professoras, ao considerarem as preferências, os medos e as curiosidades das crianças, transformaram esses elementos em oportunidades de aprendizagem. Na Escola 2, David escolhia músicas e atividades preferidas, que eram utilizadas como motivadores para tarefas mais desafiadoras. Siljehag e Allodi (2023) reforçam que o reconhecimento das múltiplas formas de expressão infantil fortalece a participação e o engajamento, sendo um dos pilares da inclusão.

Encerrando esta análise, fica evidente que o AEE, quando realizado com intencionalidade, planejamento e sensibilidade, pode transformar trajetórias escolares. As experiências na Escola 1 e na Escola 2 demonstram que a inclusão é um processo complexo, mas que os profissionais fazem de tudo para se tornar viável, mesmo em contextos adversos, quando há comprometimento pedagógico. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) concluem que a prática inclusiva é construída no cotidiano, com escuta ativa, adaptação constante e valorização da diversidade. As práticas observadas durante o estágio reafirmam esse princípio e indicam caminhos promissores para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Considerações Finais

A realização dos estágios supervisionados na Escola 1 e na Escola 2 permitiu uma análise concreta e fundamentada sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. As duas experiências, embora distintas em estrutura e rotina, revelaram práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Na Escola 1, a organização do espaço e a construção coletiva das atividades demonstraram como a ludicidade, os materiais sensoriais e os vínculos afetivos fortalecem o processo de aprendizagem de forma coletiva e acessível. Já na Escola 2, o acompanhamento do aluno David, com características de TDAH e Deficiência Intelectual, evidenciou os efeitos das intervenções individualizadas, pautadas na escuta ativa, nas adaptações pedagógicas e na valorização dos pequenos avanços. Ambas as práticas confirmaram que o AEE, quando bem estruturado e conduzido com intencionalidade, contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social dos alunos.

Os objetivos propostos foram plenamente atendidos, ao descrever o funcionamento do AEE nos dois contextos, identificar estratégias utilizadas, analisar os resultados obtidos e

refletir sobre os desafios enfrentados na busca por uma escola verdadeiramente inclusiva. Da mesma forma, confirmou-se a hipótese de que, mesmo na ausência de um diagnóstico clínico formalizado, é possível promover avanços significativos por meio de uma prática pedagógica planejada, sensível e articulada às necessidades da criança.

As experiências revelaram ainda que o AEE não deve ser compreendido como um espaço isolado, mas como parte integrante da escola, atuando de forma colaborativa com professores, famílias e demais profissionais. A inclusão, nesse sentido, não se resume à matrícula, mas se efetiva no cotidiano, por meio da escuta, do respeito à diversidade e do compromisso com o direito à aprendizagem de todos. Apesar das diferenças observadas entre as duas escolas - tanto no que se refere à organização do AEE quanto às concepções e práticas adotadas por suas equipes -, um ponto em comum se destacou: a inclusão, embora presente nos discursos, ainda carece de um olhar mais profundo, crítico e comprometido com a transformação das práticas pedagógicas. O estudo evidencia que, mesmo com esforços significativos por parte de educadores e instituições, a inclusão escolar de crianças com nos Anos Iniciais ainda é permeada por lacunas, improvisações e compreensões limitadas sobre o potencial do brincar, da mediação e do desenvolvimento. Nesse sentido, reforça-se a urgência de ampliar o debate sobre o papel do AEE, da formação docente e das condições institucionais que sustentam (ou não) uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, portanto, que o AEE tem papel estratégico na garantia de uma educação equitativa desde os anos iniciais da escolarização. Com escuta ativa, planejamento individualizado, mediação sensível e valorização da diversidade, é possível construir práticas que não apenas acolham as diferenças, mas as reconheçam como potencial educativo. As experiências vividas nos dois estágios reforçam que a inclusão real começa na ação do professor e se fortalece no diálogo entre teoria e prática, entre escola e comunidade. A inclusão, mais do que um princípio legal, precisa ser compreendida como um movimento ético e contínuo, sustentado por ações intencionais, mediadoras e sensíveis às singularidades de cada criança.

Referências

ALLEN, E. K.; COWDERY, G. E. **The exceptional child: inclusion in early childhood education.** South Plains College, 2009. Disponível em: https://www.southplainscollege.edu/faculty/alliedhealth/syllabi_2015/spring/CDEC_1359_200_Deering_SP15.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

CHHABRA, S.; BOSE, K.; CHADHA, N. Early childhood educators' perspectives and practices about inclusion of children with special needs in Botswana. **Early Education and**

Development, v. 29, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2018.1425223>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_f40a870cab0b712b5ff8d5449b4542d4. Acesso em: 27 fev. 2025.

DEVORE, S.; RUSSELL, K. Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. **Early Childhood Education Journal**, v. 34, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-006-0145-4>. Acesso em: 15 abr. 2025.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 591–609, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26413>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FRANKEL, E. B. Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: an international perspective. **Childhood Education**, v. 80, n. 6, p. 310–315, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00094056.2004.10521277>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 379–396, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43221>. Acesso em: 27 fev. 2025.

LEE, F. L. M.; YEUNG, A. S.; TRACEY, D. Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 1, p. 66–77, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121414566014>. Acesso em: 02 maio 2025.

MAJOKO, T. Inclusion in early childhood education: pre-service teachers voices. **Early Child Development and Care**, v. 186, n. 11, p. 1761–1775, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2015.1137000>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MACHADO, P. M. F.; MARTINS, M. C. R. Práticas pedagógicas e formação docente para a inclusão escolar: limites e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 459–476, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33686>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

ODOM, S. L.; BUYASSE, V. Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 4, p. 344–356, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815111430094>. Acesso em: 16 abr. 2025.



em: 18 abr. 2025.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Revista Ciências Humanas e Sociais**, v. 18, n. 1, p. 45–62, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/36138985/PLETSCH_radiografia_do_AAE_na_Baixada_Fluminense_Revista_Ciencias_Humanas_e_Sociais.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

SHEPPARD, M. E.; MORAN, K. K. The role of early care providers in early intervention and early childhood special education systems. **Early Childhood Education Journal**, v. 50, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01225-x>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILJEHAG, E.; ALLODI, M. W. The inclusion of children with disabilities in early childhood education: interdisciplinary research and dialogue. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 31, n. 1, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2022.2158632>. Acesso em: 04 maio 2025.

SYMEONIDOU, S.; LOIZOU, E.; RECCHIA, S. Inclusive early childhood education: International perspectives and professional dialogue. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 31, n. 1, p. 75–90, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2022.2158632>. Acesso em: 02 maio 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; BATISTA, T. L. A. O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Internacional de Educação Especial**, v. 35, n. 2, p. 215–233, 2022. Disponível em: https://app.scholarai.io/paper?paper_id=DOI:10.12957/riae.2022.69643. Acesso em: 27 fev. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Elisangela Alves de Almeida. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduação em Educação Física – Unicessumar. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica – Unicessumar. Pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela UESB. <https://lattes.cnpq.br/2564552137702571>

Émille da Silva Cabral. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela UESB. <https://lattes.cnpq.br/5784006155363106>

Flávia dos Santos da Silva de Oliveira. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/7009081350583344>

Como citar

ALMEIDA, Elisangela Alves de; CABRAL, Êmille da Silva Cabral; OLIVEIRA, Flávia dos Santos da Silva de. Brincar, mediar e incluir: práticas de Atendimento Educacional Especializado em dois cenários da educação infantil e dos anos iniciais. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-16, jan./dez., 2025.