

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PARFOR EQUIDADE  
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

**LEILIANE APARECIDA GONÇALVES PAIXÃO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): INTERSEÇÕES ENTRE  
LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**Juiz de Fora**

**2026**

**LEILIANE APARECIDA GONÇALVES PAIXÃO**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): INTERSEÇÕES ENTRE  
LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Trabalho de Formação Docente (TFD) apresentado como requisito parcial para conclusão da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR-Equidade), sob orientação da Profa. Dr<sup>a</sup>. Sônia Marta Coelho Pereira.

Juiz de Fora/MG, 27 de janeiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Sônia Marta Coelho Pereira  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Orientadora

---

Profa. Ma. Graziella Montes Valverde  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Avaliadora

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paixão , Leiliane Aparecida Gonçalves .  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):  
INTERSEÇÕES ENTRE LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA  
EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA / Leiliane Aparecida Gonçalves  
Paixão . -- 2026.  
29 p.

Orientadora: Sônia Marta Coelho Pereira  
Coorientadora: Graziella Montes Valverde  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade  
Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Educação Especial. 2. Inclusão escolar. 3. AEE. 4. Prática docente. I. Pereira , Sônia Marta Coelho, orient. II. Valverde, Graziella Montes , coorient. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

*Dedico a produção deste trabalho a Irene Martins Gonçalves Paixão, minha mãe, Luiz Mauro da Paixão, meu pai e meus irmãos, Thiago Luiz Gonçalves Paixão e Luiz Fernando Gonçalves Paixão, pela paciência e confiança em minha trajetória de ensino e por todo apoio para a concretização de mais uma etapa em minha vida.*

*Agradeço aos amigos pelos abraços ao longo dessa jornada, pelos belos encontros e pelos exercícios que fomos fomentando ao longo dos semestres.*

*Gratidão à minha orientadora, Sônia Marta Coelho Pereira, pela serenidade, acolhida e sabedoria que foi compartilhada ao longo das orientações e por todo tempo doado nessa trajetória do exercício que é escrever.*

*Meus agradecimentos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao Curso PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) por possibilitar apoio financeiro durante uma etapa do curso.*

*Agradeço, também, à Escola Municipal Belmira Duarte Dias, por proporcionar um espaço de formação com um olhar da inclusão escolar.*

*Agradeço imensamente pelo presente da presença de vocês nessa travessia chamada vida!*

**MEU MUITO OBRIGADA!**

(...) De repente vendo a pipa ser levada pelo vento,  
descobriu, feliz da vida,  
que era um mágico momento!  
O esperto Tatu-Bola não  
perdeu seu tempo, não:  
se agarrou na rabiola  
e voou feito balão (...)  
(Barros, 2014, p. 9).

**LISTA DE FIGURAS**

**PÁGINA**

Figura 1: Jogo de vogais e cores (A).....25

Figura 2: Blocos lógicos e cores (B).....25

## SUMÁRIO

## PÁGINA

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>10</b>
<b>3 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ALUNA SU .....</b>	<b>19</b>
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>25</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>

## **RESUMO**

O texto que se apresenta aborda um relato de experiência que foi articulado e desenvolvido pensando no exercício da prática docente. O trabalho aponta importantes considerações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) articulando reflexões acerca de aspectos legislativos na perspectiva da Educação Especial. O estudo tem como objetivo compreender as legislações vigentes que fundamentam essa perspectiva, possibilitando reflexões sobre a prática docente, especialmente no AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), além de destacar uma experiência vivenciada nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nas legislações educacionais vigentes e em práticas pedagógicas inclusivas, as quais favorecem a participação ativa dos alunos com deficiência no processo escolar e orientam a prática docente a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Para a construção do trabalho, foram realizados estudos em plataformas oficiais, dialogando com autores como Larrosa (2002), Rose e Meyer (2014), Zerbato e Mendes (2018) e Orsati (2013). O relato valoriza experiências e reflexões docentes sobre a educação, evidenciando a importância de uma prática educacional pautada no respeito às diferenças, na promoção de um currículo acessível e na inclusão de todos os estudantes, contribuindo para uma atuação docente comprometida com a construção de pontes, e não de muros, ao longo da trajetória escolar.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Inclusão escolar; AEE; Prática docente.

## 1. INTRODUÇÃO

A escrita que se apresenta é fundamentada em um relato de experiência que se configura como um trabalho de formação docente (TFD) do PARFOR - Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - oferecido pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O trabalho visa suscitar algumas reflexões e o compartilhamento de informações acerca da trajetória profissional de uma pedagoga. Busca-se apresentar aspectos relacionados ao contexto legislativo em diálogo com uma análise mais próxima sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) considerando a prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola da rede municipal da cidade de Juiz de Fora/MG.

Para fundamentar esta análise e ampliar a inter-relação deste tema, destaco a apresentação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Especial. O DUA configura-se como uma importante ferramenta para promover o sucesso dos estudantes no ambiente educacional. Neste trabalho, essa abordagem é contemplada a partir de um olhar fundamentalmente inclusivo, reconhecendo sua relevância na construção de práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos.

Diante do contexto apresentado, o interesse pelo tema mencionado surge junto aos estudos que abarcam a temática da inclusão dos alunos com deficiência e, principalmente, por estar atuando como professora de AEE na SRM de uma escola pública de Juiz de Fora (MG), no ano de 2025. Tal vivência é enriquecedora no exercício da prática docente. Neste trabalho, uma inquietação que se faz presente é: como desenvolver uma prática docente inclusiva e significativa para os estudantes na perspectiva do DUA?

Para isso, foram realizadas leituras e estudos na área da Educação Especial que abordam esses temas para ancorar o embasamento teórico e fundamentar as ideias apresentadas. Nessa perspectiva, exercitar a escrita deste relato é abordar um campo sensível, no qual o compromisso ético, estético e político se apresentam como campos importantes a serem considerados, que fazem experimentar outros lugares

de uma docência que se ocupa a pensar no processo inclusivo. A experiência aqui, perpassa o campo que Larrosa (2002) nos destaca enquanto uma “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar” (Larrosa, 2002, p. 24).

Nesse sentido, este relato destaca uma prática docente que se aproxima do que Larrosa (2002) nos apresenta sobre a experiência, um trabalho pautado na delicadeza de enxergar o sujeito, suspendendo qualquer juízo de valor sobre o aluno, nos fazendo parar para pensar e refletir sobre a atuação docente nos exigindo mais lentidão e atenção nos detalhes que vivenciamos. Para tanto, esse processo de escrita será estruturado em algumas seções, a saber:

Na primeira seção deste trabalho destaca-se o referencial teórico sob a perspectiva inclusiva com aspectos ligados às políticas públicas, como: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) pensando no público da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, além de dialogar com autores, como, Larrosa (2002), Sasaki (2002), Rose e Meyer (2011), Orsati (2013), Zerbato e Mendes (2018) que corroboram para refletirmos sobre a educação, ocupando-se em promover e articular estratégias inclusivas na aprendizagem dos estudantes no processo de escolarização.

A segunda seção deste relato intitula-se “Contexto da experiência: aluna Su” abordando uma experiência vivenciada com uma estudante matriculada no AEE na SRM da escola proporcionando a ela um espaço de valorização, escuta e afirmação de uma vida mais fortalecida, compreendendo a prática docente numa perspectiva inclusiva, com o compromisso ético que é o de ensinar.

Já a terceira seção contará com o tema “Reflexões sobre a experiência” trazendo o panorama da proposta de um jogo utilizado como um disparador para o desenvolvimento de habilidades e reconhecimento das vogais do alfabeto, seus sons e a associação das diferentes cores no tabuleiro. Destaca-se, também, a importância da literatura ao longo da proposta, na qual a estudante se envolveu mostrando interesse em manipular alguns objetos que tiveram como foco ampliar as suas habilidades e questões socioemocionais, ofertando uma prática inclusiva.

E, por fim, a quarta seção do trabalho destaca “Algumas Considerações” sobre o trabalho articulado na SRM, seguida das referências utilizadas como embasamento teórico que foram fortalecendo a escrita deste relato de experiência, valorizando o processo do tornar-se docente no campo da inclusão.

Assim, este relato tem como objetivo geral, demonstrar uma experiência vivenciada durante o trabalho no AEE compreendendo as legislações vigentes em uma perspectiva inclusiva. E como objetivo específico, sustentar a importância do AEE como um trabalho essencial ofertado aos estudantes, público da educação especial, e de toda a sua organização, para que se oportunize o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência numa perspectiva do DUA, reduzindo e/ou eliminando as barreiras educacionais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Os estudos realizados durante o curso da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no Programa Parfor-Equidade (2025), da UFJF, juntamente com a participação em eventos na área da Educação, leituras de artigos e a participação em cursos de formação continuada possibilitaram a discussão de aportes teóricos sobre o contexto escolar e a prática docente. A leitura atenta a diferentes materiais e o planejamento cuidadoso demandam um aprofundamento no conhecimento de algumas leis e políticas que têm emergido ao longo dos anos, como a CF (Brasil, 1988), a LDBEN (1996), a PNEEPEI (2008), a LBI, Manual do CNMP (Brasil, 2024), dentre outras. Esses referenciais legais são fundamentais para direcionar uma formação de professores conscientes e comprometidos com o processo de inclusão no contexto da prática educacional.

Para uma educação voltada à perspectiva inclusiva, o ato de planejar envolve um compromisso ético que visa promover a redução e a eliminação das diferentes barreiras, sejam elas, atitudinais, tecnológicas, arquitetônicas, comunicacionais, entre outras, que ainda existem no contexto educacional, tornando-se essencial ofertar um ensino e uma aprendizagem sem julgamentos e sem discriminação. Assim como a CF de 1988 (Brasil, 1988) aponta em alguns de seus princípios que devemos: obter igualdade, em qualquer situação, das condições de acesso e também da permanência na escola, liberdade de aprender, de ensinar, respeitar o pluralismo de ideias, exigir a gratuidade no ensino público e assegurar o direito a

uma educação ao longo da vida.

Nesse contexto, considerando um processo inclusivo, a LDB (1996) corrobora sendo um instrumento político importante para entendermos que a Educação Especial é uma modalidade da educação ofertada aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento<sup>1</sup>, Altas habilidades e Superdotação. O artigo 4º, III, da LDB, também nos aponta que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº 12.796/2013). Essa modalidade prevê a disponibilização do AEE com o objetivo de atender a esse público e fomentar a superação dos paradigmas tradicionais da educação.

Na busca por superar esses paradigmas educacionais perpassamos pelos processos de: exclusão, segregação, integração e inclusão. Passamos pelo processo de exclusão educacional que se dá quando os estudantes são impedidos de acessar ou permanecer no sistema de ensino, por meio de barreiras que inviabilizam o pleno exercício do direito à educação, independentemente da modalidade. Quanto ao aspecto da segregação, esta caracteriza-se pela provisão de serviços educacionais em contextos separados, especificamente designados para indivíduos com deficiência. Tal prática resulta no isolamento do público da educação especial em relação aos estudantes da rede regular de ensino, perpetuando um modelo de exclusão espacial no âmbito do sistema educacional. Já na perspectiva da integração, esta passa pelo processo de inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino tradicionais existentes, desde que elas possam se ajustar aos padrões estabelecidos de tais instituições. E a perspectiva inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como um direito inalienável de todos. Sua implementação requer a adoção de um sistema de ensino que assegure a equidade, a qualidade e a participação plena dos estudantes regidos por princípios éticos e pelo respeito à dignidade humana, garantindo que o acesso efetivo à aprendizagem seja universalizado.

---

<sup>1</sup> O artigo 58 da LDB estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Art. 58, LDB/1996). Com as atuais legislações, o termo utilizado agora é Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao invés de transtorno global do desenvolvimento.

Diante desse contexto, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/2008) e o seu Protocolo Facultativo, que foram assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Este decreto foi aprovado pelo Congresso Nacional que teve como foco garantir os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência no Brasil.

Pensando nesse viés inclusivo, a PNEEPEI (2008) aborda a Educação Especial,

(...) como modalidade oferecida na rede regular de ensino, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, para estudantes com deficiência, estudantes autistas e estudantes com altas habilidades ou superdotação, assegurando recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização (Brasil, 2008, Art. 1º).

Em consonância com a CDPD (2008) e com a LBI, a PNEEPEI (2008) reforça que a educação inclusiva sustenta um paradigma educacional pautado em direitos humanos, destacando que a igualdade e a diferença são valores que não se desassocia e devemos caminhar no sentido da equidade (Brasil, 2008).

Ao longo dos anos, houveram algumas modificações nas conceituações e nomenclaturas que envolvem o público da Educação Especial. A mudança reflete uma transição do modelo médico (que via a deficiência como uma doença a ser curada ou corrigida) para o modelo social (que entende a deficiência como resultado das barreiras impostas pela sociedade). Segundo a legislação atual, o novo Decreto da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025), define o público da Educação Especial como, Pessoas com Deficiência (PcD): Indivíduos com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Pessoas com TEA são legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência para efeitos legais, conforme a Lei nº 12.764, de 2012. E Altas Habilidades / Superdotação: Estudantes que apresentam um potencial elevado em áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas.

De acordo com a apresentação do público da Educação Especial, cabe apontar que o Decreto nº 8.368/2014, destaca que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito das pessoas público da

Educação Especial em um sistema educacional inclusivo, garantindo a transversalidade desde a fase da Educação Infantil até a Educação Superior.

Nessa perspectiva inclusiva, outro instrumento político e essencial é a LBI, que reforça os princípios e estabelece diretrizes e medidas específicas para promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro e no AEE.

Diante deste cenário político, o AEE não deve ser entendido como sinônimo de ensino, pois trata-se de um serviço complementar ou suplementar a ser prestado nas instituições de ensino para os estudantes. De acordo com o Ministério da Educação, existe um plano de meta que pretende alargar até o ano de 2026 a oferta das SRM nas escolas e, que, segundo a proposta do Ministério da Educação, existe uma meta a ser expandida que é o serviço do AEE, realizado nestas SRM, fortalecendo a Educação Especial e proporcionando a garantia de plena participação e a promoção do acesso ao currículo escolar para aqueles alunos que necessitem de tal suporte para a sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem, eliminando as barreiras e promovendo uma acessibilidade que, de fato, se concretize.

Diante deste contexto, para alavancarmos na promoção da acessibilidade e a participação de todos e todas no contexto escolar, temos ainda que superar algumas barreiras para a sua promoção. Na visão de Sasaki (2002), existem sete principais dimensões da acessibilidade<sup>2</sup> a serem consideradas, a saber: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural. Neste sentido, trazer uma perspectiva inclusiva, voltada para a reflexão do AEE, perpassa pelos espaços ofertados, pelos recursos pedagógicos que podemos criar e oferecer a diferentes sujeitos, buscando romper as barreiras. Tais ações são essenciais e refletem diretamente em nossa prática docente e na vida do educando que necessita do AEE.

---

<sup>2</sup> Na visão de Sasaki (2002), há sete dimensões da acessibilidade a serem consideradas, abaixo segue um pequeno resumo, a saber:

arquitetônica: faz referência à eliminação das barreiras físicas; comunicacionais: aborda a acessibilidade no campo da comunicação e outros meios de comunicação acessíveis; atitudinal: está relacionada com as atitudes e comportamentos em relação às pessoas com deficiência; programática: esta dimensão se relaciona com as políticas e programas de inclusão de pessoas com deficiência; metodológica: faz referência aos métodos e práticas para incluir; instrumental: engloba o uso de ferramentas e das tecnologias assistivas afim de contribuir no processo inclusivo; e natural: está ligada à acessibilidade nos ambientes como parques e outros como reservas.

Tais barreiras destacadas influenciam na plena participação dos alunos e alunas considerando as necessidades específicas de cada sujeito. Para tanto, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Torna-se relevante, nesse sentido, realizar uma investigação que busca identificar as barreiras que impedem ou dificultam a participação do estudante, não apenas das atividades escolares, mas de todas aquelas que fazem parte de sua vida em sociedade.

No processo inclusivo, têm ganhado destaque os ambientes que acolhem todas as pessoas. Segundo a LBI, em seu artigo 53, a acessibilidade é um direito que garante à pessoa que apresenta deficiência ou tenha uma mobilidade reduzida a viver de forma independente e a exercer seus direitos de cidadania e de participação social (Brasil, 2015). Impõe-se, nesse sentido, a superação da concepção reducionista de acessibilidade como sinônimo de facilitação ou empobrecimento curricular. O conceito de acessibilidade, em sua dimensão pedagógica, demanda o planejamento e a execução de estratégias diferenciadas e recursos de apoio que viabilizem a equiparação de oportunidades educacionais. Portanto, a LBI apresenta o direito de ser e de estar no mundo, possibilitando garantias de acessos e oportunizando acessibilidade junto ao currículo escolar.

Dessa forma, os direitos sociais, são importantes elementos que consideram um estar no mundo, possibilitando caminhos potentes que garantam a todos os estudantes uma educação pautada no respeito à vida, na qualidade do ensino e no desenvolvimento do processo escolar, promovendo uma educação fortalecida, de forma igualitária e numa perspectiva inclusiva.

Pensando no viés de uma educação inclusiva, com os estudos de diferentes legislações e autores que corroboram nessa perspectiva, uma proposta que se apresenta de forma inclusiva no ensino tem sido o DUA. Quando dialogamos sobre o DUA, autores como Rose e Meyer (2014), ganham destaque nessa abordagem curricular, pois são pesquisadores e educadores que formalizaram esse conceito, articulado nos Estados Unidos, nos anos de 1990 junto ao CAST (*Center for Applied Special Technology, 2011*). Os estudos basearam-se em pesquisas de neurociências e na aplicação do DUA na área da educação, que tem se ampliado com o passar dos anos, caminhando no sentido da acessibilidade com o objetivo de reduzir e eliminar as barreiras do cenário educacional. Dessa forma, o DUA tem como

finalidade articular práticas pedagógicas para que todos os alunos possam exercer o seu direito ao currículo e a sua participação.

Nesse aspecto, de acordo com Orsati (2013) e o seu destaque sobre a gênese do DUA existe uma premissa fundamental de pensar em ações que levem em consideração que todos tenham a oportunidade de aprender, independente da sua condição e/ou de sua deficiência. Ou seja, pensar em prol de um planejamento de ações no qual todos os estudantes tenham seus direitos respeitados e, ainda, acesso ao conhecimento e à aprendizagem como uma tarefa essencial.

Segundo Zerbato e Mendes (2018) o DUA proporciona:

(...) uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

Nesse sentido, o DUA procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos, sejam eles pedagógicos e/ou tecnológicos, materiais, técnicas e estratégias potentes, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, possibilitando o acesso e a participação de todos no ambiente escolar.

Caminhando nesta direção inclusiva, o DUA pode ser considerado como uma abordagem educacional que busca, principalmente, mudar o modo de pensar e agir de uma escola, utilizando diferentes meios para manter a motivação e interesse dos alunos e alunas. Diante dos desafios de uma sala de aula marcada pela diversidade de singularidades, a valorização das diferenças como elemento fundamental para a aprendizagem reforça os princípios<sup>3</sup> norteadores da perspectiva do DUA.

Nessa concepção que se entende o DUA, o objetivo da educação passa da aquisição do conhecimento para experiência do aprendiz, ou seja, o aluno se torna o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Para Zerbato e Mendes (2018), sob a perspectiva do DUA, a aprendizagem ocorre a partir de três redes cerebrais, a saber: a rede de conhecimento (responsável por receber e analisar informações, ideias e conceitos), a rede estratégica (que planeja, executa e monitora ações) e a rede afetiva (que avalia padrões, estabelece prioridades e atribui significância emocional). Dessa forma, torna-se possível personalizar o ensino, respeitando as dificuldades e os talentos

---

<sup>3</sup> Os princípios do DUA serão abordados de forma mais detalhada no decorrer do texto: representação, ação e expressão e engajamento.

dos alunos por meio do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas. De forma resumida, apresenta-se a seguir a abordagem curricular sob a ótica do DUA.

Num primeiro momento, destacam-se os múltiplos meios de representação, sugerindo o que aprender, ao oferecer o conteúdo e as informações de diferentes maneiras, de modo que todos os alunos possam compreendê-los, como, por exemplo, por meio de textos, áudios, vídeos, gráficos, entre outros. Tal fato contribui, ainda, para motivar e despertar o interesse dos alunos pelo currículo ofertado, promovendo seu envolvimento nas diferentes situações apresentadas. Portanto torna-se necessário proporcionar condições para que o aluno se envolva com a proposta planejada, favorecendo seu sucesso escolar.

Em seguida, apresentam-se os múltiplos meios de ação e expressão, trazendo a problemática do como aprender, ou seja, possibilitar aos alunos diversas opções para demonstrar o que sabem, permitindo que usem diferentes ferramentas, por exemplo, através de provas escritas, de apresentações orais, por projetos práticos, dentre outros meios. Nesse sentido, abordar múltiplas opções pedagógicas e ofertar as informações de maneiras variadas podem contribuir e ampliar a compreensão dos alunos.

No terceiro momento, propõem-se os múltiplos meios de engajamento, relacionados ao porquê de aprender. Assim, busca-se oferecer diferentes formas de motivar e engajar os alunos, estimulando o interesse, a persistência e a autorregulação, bem como possibilitando diversas maneiras de os estudantes expressarem e demonstrarem suas aprendizagens no contexto escolar, seja por meio da fala, de atividades escritas ou de outros formatos, favorecendo uma participação mais efetiva.

Nessa perspectiva, a utilização do DUA nas escolas pode ampliar a inclusão possibilitando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência bem como também dos alunos neurotípicos, pois, quanto maiores forem as possibilidades, maiores serão as suas aprendizagens.

Orsati (2013) destaca que o planejamento do ensino deve considerar as diferentes habilidades, os estilos de aprendizados, as capacidades e os interesses diferenciados dos alunos em salas de aula, alinhando com a proposta do DUA. De acordo com esses elementos destacados, outro passo fundamental é ampliar o diálogo e parceria com a família, equipe pedagógica e professores para um maior conhecimento dos alunos e, a partir das trocas construídas, elaborar um

planejamento pedagógico que possibilite a expressão e a construção de diferentes conhecimentos.

Segundo Connor e Gabel (2013), ao utilizar os princípios do DUA, os professores podem ampliar suas práticas pedagógicas, com olhares e ações numa perspectiva inclusiva, considerando aspectos mais dinâmicos na criação de ambientes que consideram e valorizam as habilidades da turma como um todo. Nessa mesma direção, a prática pedagógica com a utilização dessa abordagem pode possibilitar a inclusão de diferentes recursos, estratégias e metodologias intencionais para a construção do conhecimento.

Caminhando a favor de um cenário baseado no DUA, no conteúdo exposto do Manual do CNMP (Brasil, 2024), vemos como fundamental a compreensão dos princípios da inclusão escolar com ênfase nas práticas pedagógicas, que possam promover a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar, considerando a subjetividade de cada sujeito.

Nessa perspectiva inclusiva, destaca-se o modelo social da deficiência, no qual o DUA auxilia na promoção da inclusão e da plena participação das pessoas com deficiência, proporcionando mais autonomia e independência para a vida em sociedade, bem como a fruição de seus direitos, em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse olhar, evidenciam-se aspectos da CDPD (2008) intrinsecamente ligados à promoção da igualdade, da inclusão e do respeito aos direitos humanos dessas pessoas, transformando a maneira como a sociedade as percebe e interage com elas. Essa nova perspectiva social da deficiência representa um avanço significativo na luta pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos e todas, embora ainda enfrente desafios nos paradigmas educacionais.

Desta forma, a inclusão envolve um processo flexível e possível, incorporando modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias em matéria de educação, para superar as barreiras com uma visão voltada para fornecer a todos os estudantes uma experiência que os fortaleçam e um ambiente de aprendizagem equitativo e participativo, correspondendo às diferentes necessidades de cada sujeito.

Na visão de Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 5) os alunos podem trilhar caminhos possíveis de realizações, ou seja, “caminhos mais diversificados permitem que mais alunos sejam bem-sucedidos”. Nesse sentido, trabalhar com a perspectiva

do DUA pode proporcionar maior flexibilidade ao currículo instituído nas escolas e no AEE, tendo em vista que esse atendimento acontece em parceria com os professores das turmas regulares de ensino. Além disso, o AEE tem como premissa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem à eliminação das barreiras para a plena participação de alunos e alunas, considerando suas necessidades específicas no contexto educacional.

Em geral, o AEE é realizado na SRM da própria escola ou em outra escola próxima do aluno, no turno inverso da escolarização ou, ainda, nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de cada região escolar. No município de Juiz de Fora (MG) há o CAEE Centro, CAEE Sul, CAEE Oeste/Sudeste e CAEE Leste. Nos atendimentos das SRM são realizados módulos de 50 minutos para cada aluno, no qual os atendimentos podem ser feitos tanto de forma individualizada quanto em pequenos grupos, de acordo com cada caso, além disso, os atendimentos dos alunos são realizados duas vezes por semana, com uma carga horária semanal de 13h e 20min e um dia de extra-classe, sendo este, um acordo que envolve a normativa do coletivo de professores da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Atualmente, a estrutura do AEE, na PJF/SE, é regida pela Resolução nº 2 (2023), do município de Juiz de Fora/MG.

Para tanto, o AEE tem como objetivo promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público da Educação Especial, além de garantir a transversalidade das ações dessa modalidade, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que visam eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem assegurando condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino, de acordo com o Decreto 6.571/2008, cabendo uma observação que este Decreto foi revogado pelo Decreto 7611/2011, que mais uma vez foi revogado atualmente pelo Decreto 12.686/2025.

Outro ponto importante a ser destacado é quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois este deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização disponibilizando uma SRM com um espaço físico bem elaborado, com mobiliário adequado, com materiais didáticos disponíveis e em bom estado de conservação, com recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender a todos e com equipamentos específicos para que se articule uma proposta eficiente.

Dessa maneira, todo o trabalho articulado no AEE é pautado no diálogo com os professores de referência, a coordenação pedagógica, a direção da escola, familiares e outras redes de apoio que se fizerem necessárias para o sucesso escolar do estudante.

### **3. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: ALUNA SU**

Su<sup>4</sup> é uma criança que frequenta as aulas no ensino regular de forma assídua e matriculada no 1º período da Educação Infantil. Sua turma é composta por 21 estudantes. Foi feito contato com a família de Su para que ela passasse a frequentar o AEE ofertado pela escola e relatasse sobre o contexto da criança, a fim de possibilitar um maior conhecimento sobre Su a partir do ponto de vista familiar. A família demonstra grande comprometimento com o desenvolvimento escolar da criança e se dispõe, sempre que necessário, a dialogar com a equipe de professores demonstrando interesse e cuidado no desenvolvimento de sua filha. Após a conversa, a família concedeu autorização da participação de Su no AEE, compreendendo a importância desse atendimento para ampliar seu desenvolvimento e fortalecer os aspectos socioemocionais no contexto escolar.

A estudante passou a frequentar o AEE desde o início do ano letivo de 2025 e, a partir das observações realizadas anteriormente em sua sala de aula, foi possível planejar estratégias e objetivos com vistas a ampliar sua compreensão sobre determinadas ações desenvolvidas em sala, bem como realizar um trabalho pautado na eliminação das barreiras que dificultavam sua plena participação.

A aluna demandava atenção em relação a algumas atitudes observadas em sala de aula, como, por exemplo, manipular adequadamente os objetos disponibilizados, não arremessá-los para o alto, aproximar-se dos colegas de modo a promover uma interação mais positiva e afetuosa, bem como participar de forma atenta dos momentos de contação de histórias. Su demonstrava interesse pelas letras do alfabeto, pelos livros de literatura infantil e pelos objetos manipuláveis, tanto na sala de aula regular quanto na SRM, contudo, muitas vezes, acabava arremessando esses materiais pela sala.

Su frequentou de maneira regular a SRM, nos dias estipulados para o seu atendimento, realizando duas vezes semanais, com módulos de 50 minutos cada

---

<sup>4</sup> O nome da aluna foi criado de modo fictício para preservar a sua identidade.

dia. Nos encontros realizados, mostrava-se entusiasmada ao realizar as atividades planejadas para o seu momento.

A família de Su entregou à escola, no início do ano de 2025, um laudo médico, tendo como diagnóstico o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Classificação Internacional de Doenças CID 11 (6A02). Su apresentava um quadro de ecolalia significativa no início deste ano letivo (2025) e, também, seletividade alimentar, se comunicando por enunciados curtos e frases mais reduzidas, dificultando um entendimento do que a estudante desejava, comprometendo a sua interação e a expressão de suas intenções. Em seu comportamento, foram registradas algumas atitudes de lançar os brinquedos pela sala de aula e, em alguns momentos, apresentava sensibilidade sensorial a alguns barulhos feitos em sala. O trabalho com Su foi realizado considerando as observações feitas sobre a estudante e partindo de recursos que ela se interessava em maior parte, através de letras, livros infantis e música.

A partir dessas observações e das estratégias articuladas, ao longo do primeiro semestre, foi possível perceber um avanço no caminhar do segundo semestre, pois percebemos maior autonomia em relação à estudante, que tem conseguido ampliar o seu leque de conversas com a participação no AEE e com a rotina escolar de modo mais efetivo na sala do ensino regular. A música e a literatura infantil têm sido exercícios importantes em seu desenvolvimento, sendo possível ver como a deixa envolvida, gesticulando o corpo e pronunciando trechos da música, se sentindo motivada a participar dos atendimentos quando esses instrumentos pedagógicos são oferecidos a ela.

Foram observados avanços em seu processo educacional, pois a aluna, anteriormente, apenas repetia a pergunta direcionada a ela. Agora ela já reconhece o nome de alguns professores e amigos da sua rotina escolar e entende respondendo de forma a mostrar que foi compreendido o diálogo proposto.

Embora a aluna tenha recusado, por um período, os cartões de comunicação voltados à sua necessidade, foi observado um avanço significativo na questão pedagógica e na ampliação da fala de Su. Mas reconhecemos os cartões de comunicação como importantes instrumentos auxiliares nas atividades rotineiras, como, por exemplo: beber água, sinalizar o banheiro, saber o momento da brincadeira, momento do lanche e, com essas ações, proporcionar mais conforto e

segurança para que a aluna se sinta parte do processo educacional que está inserida, eliminando as barreiras existentes.

Foi percebido diante das observações de Su, em sala de aula regular e, nos atendimentos realizados na SRM, que a ecolalia que se fazia presente em muitos momentos de sua fala, reduziu significativamente. Diante deste contexto, foram observadas, nos diálogos com os professores da turma de Su, algumas mudanças positivas durante as rotinas de leitura infantil, com a proposta de músicas e brincadeiras com perguntas que a motivavam a dar uma resposta, até mesmo nas ações simples, como a de perguntá-la se estava tudo bem.

Em seus atendimentos foram utilizados, também, recursos e estratégias como: jogos e brincadeiras pedagógicas que pudessem estimular a sua atenção e seu foco; livros de literatura infantil; computador e mesa alfabeto; sequências lógico-matemática; momentos de musicalização; fantoches; recortes de revistas; colagens; material dourado; atividades com palitos e tampinhas; massinha; garrafas sensoriais e jogo das vogais com a utilização de materiais recicláveis.

Com o intuito de ampliar a comunicação da aluna Su, foi desenvolvida uma proposta pedagógica com o apoio de dois livros de literatura infantil: “Tatu-Balão” (2014), autoria de Sônia Barros, e o livro “A, E, I, O, U” (2008), de Angela Lago além da utilização do jogo de vogais e cores<sup>5</sup> confeccionado para promover o acesso da estudante, possibilitando o reconhecimento das cores e das letras dispostas no tabuleiro. Cada livro foi lido em um encontro, sendo exploradas, progressivamente, as imagens produzidas pelos ilustradores das obras. Esse processo permitiu observar a atenção e o envolvimento da aluna, favorecendo a compreensão do uso das imagens como recurso de comunicação. O jogo de vogais produzido também foi apresentado à aluna, sendo explorado ao final de cada encontro, o que possibilitou identificar seu interesse pelas cores e pelas letras, bem como a ampliação de suas habilidades de concentração, especialmente quando solicitada, por exemplo, a pegar determinada letra ou localizar uma cor no tabuleiro.

Nas interações com a aluna Su, percebeu-se seu interesse por animais, razão pela qual o livro Tatu-Balão constituiu um importante recurso pedagógico. A obra

---

<sup>5</sup> O jogo de vogais e cores trabalhado foi produzido com alguns materiais recicláveis utilizando tampinhas coloridas, neste caso, foram usadas 5 tampas verdes, 4 vermelhas, 5 brancas, 4 amarelas e 4 azuis e um papelão, no qual foi desenhado um caracol e, dentro do casco, foram anotadas várias vogais para serem exploradas as letras e as diferentes cores expostas no casco do caracol.

apresenta a história de um tatu-bola, personagem que sonhava em voar como um balão. Do alto da montanha, ele se lançava, mas acabava caindo e, em suas aventuras, conheceu um novo amigo chamado Damião, que gostava de empinar pipas. Tatu teve, então, uma ideia: segurar-se na rabiola da pipa e voar com seu novo amigo, realizando, assim, seu grande sonho. A partir do título da obra, foram exploradas as letras que o compõem, utilizando o alfabeto móvel como estratégia para experimentação das letras do alfabeto. Após a leitura da história, foi explorado o jogo confeccionado das vogais, no qual a aluna pôde interagir com o recurso, observando e reconhecendo, também, as cores nele dispostas.

O planejamento aconteceu nos dois dias estipulados para o seu atendimento na SRM da escola, promovendo uma intertextualidade com a Língua Portuguesa e com a abordagem lúdica do apoio do jogo das vogais, articulando com alguns objetivos previstos na BNCC, como: estabelecer as diferenças entre as letras do alfabeto com outros sinais gráficos e reconhecer os sons da nossa fala (Brasil, 2017).

Conforme a proposta caminhava, foi possível ampliar o olhar para perceber as barreiras educacionais da estudante e articular ações para reduzi-las ou eliminá-las, quando, por exemplo, a aluna era solicitada a responder qual a letra retirada do alfabeto móvel? Ou quando era feita uma pergunta próxima da história contada, como na frase, o que o Tatu estava fazendo com a pipa? Su, respondia com a mesma pergunta feita. Dessa forma, o trabalho foi se estendendo com outras literaturas para que a estudante compreendesse o diálogo ofertado nos livros.

A aluna se envolveu na proposta e conseguiu acompanhar as histórias preparadas para o seu atendimento. Olhava de modo atento cada imagem que compunham as histórias, conseguindo se sentar, ouvir e participar dos momentos propostos. Tal fato produziu efeito positivo em sua sala de aula, onde a aluna já conseguia se sentar e responder algumas questões com base na história lida, reconhecendo cores, diferenciando formas grandes e pequenas, além de reconhecer algumas letras. Pode-se dizer que o processo vivenciado pela aluna se deu de forma positiva, refletindo em suas ações na sua sala de aula do ensino regular.

Nesse sentido, a proposta ofertada buscou romper com a repetição das perguntas que eram direcionadas à estudante, na qual reforçamos o trabalho numa perspectiva que ela conseguisse formular uma resposta para a indagação feita. Neste movimento das leituras e do jogo das vogais e cores, as interações

promovidas foram pontos importantes para fortalecer esse entendimento com a estudante, que hoje, já consegue alinhar uma resposta para as perguntas feitas a ela.

No primeiro encontro da proposta foi falado com a estudante do livro que iríamos conhecer intitulado como, “Tatu-Balão” (2014), de Sônia Barros, sinalizando que conheceríamos a história de um Tatu, indagando o que a capa do livro estava nos apresentando, para que a estudante conseguisse formular um contexto a partir da ilustração da capa, além de explorar as letras do personagem Tatu.

Após a apresentação e conversa da primeira leitura, fomos para a manipulação do jogo confeccionado, abordando as vogais e as cores presentes no tabuleiro. A estudante foi experimentando e manipulando o material apresentado de forma lúdica, fazia o contorno do caracol, brincava com as cores e manuseava as tampas coloridas. Neste movimento, a aluna foi motivada a dizer o que havia naquele tabuleiro apresentado.

Durante o jogo, foi perguntado à estudante quais as letras daquele material que ela já reconhecia, estimulando-a a estabelecer um diálogo. A estudante reconheceu as letras “A” e “U”. Destacamos que em seu nome, inclusive, havia tais letras. Fizemos o movimento de escrita do seu nome para localizar as letras. Vimos alguns exemplos de palavras que poderiam ser escritas com essas vogais e outras que compunham nosso alfabeto. Algumas palavras fizeram referência aos materiais da SRM. Além do conhecimento das letras, a estudante reconheceu as cores, mas ficou em dúvida em duas delas, sendo a azul e a verde. Nesse aspecto, quanto às cores, o recurso utilizado das tampinhas foi importante para auxiliar a aluna.

Neste relato, foram criadas algumas estratégias pedagógicas adotadas na sala do AEE, a fim de promover maiores estímulos para fortalecer o repertório cultural da estudante. Durante as atividades, foi possível estimular o reconhecimento das letras por meio de perguntas direcionadas com o apoio do material didático, incentivando a participação ativa da aluna e promovendo o desenvolvimento do foco, da atenção, da concentração e da articulação de criar respostas para suas ações contribuindo para a construção de frases e de seu repertório.

A contextualização do aprendizado foi fortalecida ao relacionar as letras “A” e “U” ao próprio nome da estudante, o que conferiu um significado pessoal ao conteúdo trabalhado, favorecendo os princípios destacados na abordagem do DUA, através da representação, da ação e expressão, do engajamento e da motivação. A

prática da escrita do nome da aluna, enquanto recurso pedagógico, possibilitou a associação integrada entre percepção visual, coordenação motora e reconhecimento alfabético, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades emergentes de leitura e escrita.

Além disso, a ampliação do vocabulário e da consciência alfabética ocorreu com a discussão de palavras formadas pelas vogais conhecidas e por outras letras do alfabeto, estabelecendo conexões concretas com objetos presentes na sala de atendimento, o que favoreceu uma aprendizagem mais significativa. O reconhecimento e a distinção de cores, foi outro aspecto trabalhado, que foram apoiados por recursos multisensoriais, como o uso de tampinhas coloridas, que auxiliaram a estudante a esclarecer dúvidas acerca das cores azul e verde, promovendo uma maior interação sensorial e cognitiva.

Essas práticas pedagógicas, pautadas em estratégias lúdicas e contextualizadas favoreceram a acessibilidade às necessidades específicas da estudante, demonstrando o compromisso em criar um ambiente inclusivo que estimula não apenas conhecimentos formais, mas também as habilidades socioemocionais e cognitivas — como foco, atenção, coordenação motora, concentração e motivação — essenciais para o processo de aprendizagem e para a superação das barreiras educacionais.

No segundo encontro, realizamos e interagimos com a leitura do livro “A, E, I, O, U”, da autora Angela Lago (2008) que possibilitou abordar a expressão da linguagem e a exploração das vogais apresentadas de forma divertida, através de enigmas e criatividade para o universo infantil, despertando também, a consciência fonológica da aluna.

Ampliando a proposta, foram colocadas à disposição da aluna o material Blocos Lógicos para ampliar a sua noção de cores e das diferentes formas e tamanhos, indagando a aluna quais cores havia naquele ambiente que estávamos e quais as cores das nossas roupas. A aluna conseguiu fazer a distinção das cores na segunda tentativa, confundindo em alguns momentos o verde e o azul.

Abaixo seguem duas fotos da aluna durante a proposta e a descrição das imagens:

Figura 1: A



Figura 2: B



(Fonte: arquivo pessoal da professora de AEE<sup>6</sup>)

Início da descrição das figuras 1 (A) e 2 (B):

Na figura 1 (A), da esquerda para a direita, há uma aluna fazendo uso de um recurso intitulado de “Jogo das vogais do alfabeto”, confeccionado por um papelão, que simboliza um modelo de tabuleiro. Na parte de cima deste papelão, há a sequência das vogais (A, E, I, O, U), representadas pelas cores verde (simbolizando a letra A), vermelha (para a letra E), branca (para a letra I), amarela (destacando a letra O) e azul (representando a letra U). Na parte central do tabuleiro há o desenho de um caracol. Dentro do casco deste caracol foram feitos círculos com a escrita das vogais A, E, I, O, U de forma aleatória para a aluna estabelecer relações dos nomes das letras com a sua grafia. Já a figura 2 (B), representa a imagem de uma aluna utilizando o material Blocos Lógicos, confeccionado em madeira de MDF, com diferentes cores e diferentes formatos, remetendo às formas geométricas diversificadas, como, por exemplo: triângulos, círculos, retângulos e quadrados, tendo formatos grandes e pequenos em seu conjunto.

Fim da descrição das figuras.

Assim, de modo geral, a proposta aconteceu de forma muito proveitosa e positiva, na qual a aluna se envolveu de forma atenta e participativa durante as etapas que foram sendo realizadas com ela.

#### 4. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

---

<sup>6</sup> Na figura 1 (A), há a exploração de algumas cores compostas no jogo de vogais e cores que possibilitaram ampliar o reconhecimento das vogais e das cores. Na figura 2 (B), há a utilização de blocos lógicos e a exploração de diferentes formas geométricas, contribuindo com a sua coordenação motora e espacial.

A experiência vivenciada possibilitou caminhar de forma positiva com a estudante, proporcionando um fortalecimento dela em diferentes aspectos, auxiliando-a a desenvolver suas habilidades socioemocionais, fazendo com que ela conseguisse associar a relação de perguntas e respostas mais elaboradas, diferenciando diferentes cores, ampliando ideias de contextos de histórias e, também, do sistema alfabético. A estudante conseguiu ampliar ainda, suas habilidades cognitivas, que envolvem: foco, atenção, coordenação motora, concentração, motivação e a articulação de frases mais completas, avançando assim, em uma efetiva participação na sala de aula.

O aprendizado e a troca realizada ao longo da proposta com a aluna Su foi fundamental para que a estudante se desenvolvesse ainda mais, mostrando interesse tanto nas leituras apresentadas como na manipulação do jogo de vogais e cores articulados para ampliar as habilidades da aluna, trazendo uma prática na perspectiva inclusiva, na qual a aluna pôde experimentar diferentes ações no decorrer da proposta e num tempo menos acelerado, respeitando o tempo da criança.

Nesse sentido, ofertar uma educação que inclua de fato, os alunos, é essencial, considerando a especificidade do indivíduo de modo que não prevaleça qualquer tipo de segregação ou discriminação, assegurando o seu direito ao acesso, à sua participação e à educação.

Portanto, promover condições de acessibilidade e a participação de todos é primordial para garantir avanços na educação, abordando uma pedagogia do afeto, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Ferreira e Accioly-Régnier (2010, p. 27), em comunhão com Wallon, nos lembra um aspecto ligado a afetividade e a cognição, que “a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio”, assim como a afetividade.

Durante uma conversa com a professora referência da turma, vimos a importância da parceria entre professores, AEE e gestão pedagógica para o sucesso escolar dos estudantes. E, mais, exercitar um trabalho articulado com a SRM visa ampliar a atuação do estudante de forma positiva no interior da sala de aula, pois tais práticas podem ser realizadas envolvendo toda a turma, trazendo a dimensão do DUA na sala de aula regular.

Assim, destacamos ao longo do texto que o AEE envolve um serviço que deve ser suplementado ou complementado nas escolas inclusivas, garantindo a plena participação dos estudantes e promovendo o acesso ao currículo, visando identificar, elaborar e criar recursos para eliminar as barreiras no espaço escolar. Dessa forma, cabe ressaltar que a prática de realizar contações de histórias e apresentar jogos pedagógicos têm sido uma proposta articulada e possível na turma de Su, exercitando o compromisso ético e cuidadoso com os estudantes. Assim, o cuidado está indissociável do processo educativo que deve promover uma educação inclusiva, como nos propõe a ideia abordada no DUA.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho aqui apresentado buscou relatar alguns pontos do AEE dialogando com aspectos sobre a educação e à legislação, considerando uma prática pedagógica vivenciada durante um atendimento na SRM, alinhando ao exercício da prática enquanto professora de AEE, que busca fortalecer o aluno em diferentes dimensões.

Tal discussão envolveu apontamentos sobre uma prática docente que seja, de fato, significativa e potente para o estudante, seja ele do ensino regular ou do AEE, destacando aspectos legislativos para o fortalecimento do AEE e, juntamente com este serviço ofertado, o trabalho desenvolvido na SRM pensando na dimensão do DUA e na eliminação das barreiras educacionais.

Nesse sentido, este relato demonstrou uma experiência vivenciada durante o trabalho no AEE compreendendo as legislações vigentes na perspectiva inclusiva e as aprendizagens e habilidades que foram sendo desenvolvidas ao longo dos estudos. Além disso, a atuação docente perpassa pelo compromisso ético e pedagógico com a educação inclusiva, possibilitando oportunidades e acolhimento aos estudantes público da Educação Especial, tornando o currículo acessível a todos.

Assim, a educação inclusiva é um direito humano fundamental, que exige romper com práticas discriminatórias, que reduzem os alunos com deficiência, às práticas e falas capacitistas. Educar, portanto, perpassa o sentido de sermos pontes e não muros, considerando o sujeito em primeiro plano, enxergando o indivíduo para além do seu diagnóstico. É fazer com que os sonhos se tornem realidade, assim

como o do tatu-bola que queria voar feito balão, dando oportunidade e buscando uma sociedade mais justa e equitativa para todos e todas.

## 6. REFERÊNCIAS:

BARROS, Sônia. *Tatu-Balão*. Il: de Simone Matias. B.H: Aletria, 2014. 36 p.: il.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 01 nov. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, jan. 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 05 nov. 2025.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL, 2012. Decreto nº 8.368. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 2, 3 dez. 2014.

BRASIL. Lei n. 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério Público. *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* / Conselho Nacional do Ministério Público. – 1. ed. Brasília, DF: CNMP, 2024, 113 p.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 out. 2025.

CAST. *Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0*, Wakefield, MA: Author.

CONNOR, D.J.; GABEL, S. L. *“Crippling” o currículo através do ativismo acadêmico: trabalhando para aumentar os intercâmbios globais para ressignificar: Habilidade e educação.* In: Habilidade e educação. Equidade e Excelência em Educação. Londres, v. 46, n.1, p. 100-118, 2013.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.* Educar, Curitiba, nº. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

LAGO, Angela. *A, E, I, O, U.* Angela Lago; Zoé Rios, ed: RHJ, 2008.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; Gordon, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice.* Publicado em português como: *Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática*, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* Nova Iorque: ONU, 2006. Adotada em 13 de dezembro de 2006. Resolução A/RES/61/106.

ORSATI, F. T. 2013. *Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva.* Temas sobre Desenvolvimento, 19 (107): 213-22.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA (MG). Resolução nº 2-SE, de 03 de janeiro de 2023. Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Juiz de Fora, MG: Secretaria de Educação, 03 jan. 2023. Diário Oficial Eletrônico da Prefeitura de Juiz de Fora — e-Atos.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão de pessoas com deficiência em 2002: Reflexões para 2003.* Revista Nacional de Reabilitação, ano V, n.29, nov./dez. 2002.

ZERBATO, A.P. & MENDES, E. G. *Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.* Educação Unisinos, p. 147-155, abril-junho, 2018.