

**DO ACOLHIMENTO À AUTONOMIA: AFETIVIDADE E INTENCIONALIDADE
PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS NO AEE**

**FROM WELCOMING TO AUTONOMY: AFFECTIVITY AND PEDAGOGICAL
INTENTIONALITY IN THE CONSTRUCTION OF PRAXIS IN SPECIALIZED
EDUCATIONAL SERVICES (AEE)**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-088>

Juliana Ramos de Arruda Teixeira

Mestre em Ensino de História

UFMT

E-mail: Juliana.arruda@edu.mt.gov.br

Resumo

O estudo aborda a construção de uma práxis pedagógica no Atendimento Educacional Especializado, com ênfase na afetividade, na intencionalidade docente e na autonomia dos estudantes. Trata-se de um relato de experiência de caráter reflexivo, desenvolvido a partir das práticas realizadas em uma Sala de Recursos Multifuncionais. O trabalho tem como objetivo analisar como as escolhas metodológicas da professora contribuem para identificar e reduzir barreiras à participação e à aprendizagem. A análise articula a descrição das atividades de acolhimento, reconhecimento das emoções, construção da identidade, literatura infantil e artes visuais com a reflexão sobre mediação pedagógica e Desenho Universal para a Aprendizagem. As experiências relatadas indicam que a oferta de diferentes formas de comunicação e expressão favoreceu a participação dos estudantes e criou oportunidades para que manifestassem preferências, fizessem escolhas e produzissem seus próprios recursos de aprendizagem. Conclui-se que a atenção à singularidade de cada estudante, associada ao planejamento flexível e à escuta afetiva, contribui para ampliar sua autonomia e orientar a superação de barreiras no contexto escolar.

Palavras-chave: Afetividade; Atendimento Educacional Especializado; Autonomia; Desenho Universal para a Aprendizagem; Mediação pedagógica.

Abstract

This study examines the development of pedagogical praxis in Specialized Educational Assistance, with an emphasis on affectivity, teacher intentionality, and student autonomy. It is a reflective experience report based on practices carried out in a Multifunctional Resource Room. The study aims to analyze how the teacher's methodological choices help identify and reduce barriers to participation and learning. The analysis connects descriptions of activities focused on welcoming students, recognizing emotions,

developing identity, children's literature, and visual arts with reflections on pedagogical mediation and Universal Design for Learning. The experiences reported indicate that offering different forms of communication and expression fostered student participation and created opportunities for students to express preferences, make choices, and produce their own learning resources. The study concludes that attention to each student's individuality, combined with flexible planning and attentive, caring listening, helps expand student autonomy and guides efforts to overcome barriers in the school context.

Keywords: Affectivity; Autonomy; Pedagogical mediation; Specialized Educational Assistance; Universal Design for Learning.

1 INTRODUÇÃO: ENTRE O ACOLHIMENTO E A AUTONOMIA, A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS NO AEE

Este texto tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento de uma práxis pedagógica no âmbito da educação escolar inclusiva, mais especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para situar a experiência e as reflexões apresentadas, é necessário, inicialmente, compreender o que caracteriza esse serviço e o espaço em que ele se desenvolve.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um serviço transversal da Educação Especial que visa organizar, planejar e propor recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas para eliminar as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no cotidiano escolar, compreendendo aqueles com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação.

Pautado pelo modelo social da deficiência, o AEE possui caráter complementar ou suplementar à escolarização, não se caracterizando como reforço escolar ou repetição de conteúdos acadêmicos. Sua oferta não substitui o ensino na sala de aula comum nem concorre com ele, devendo ser respaldada pela avaliação pedagógica e pelo estudo de caso, independentemente da apresentação prévia de laudo médico.

Para a efetivação desse serviço no espaço da escola comum, destaca-se a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A SRM consiste em um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários acessíveis, materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva — de baixa a alta tecnologia —, destinado à realização dos atendimentos do AEE, prioritariamente no turno inverso ao da escolarização regular. Trata-se do espaço físico e pedagógico de apoio técnico em que o professor especialista investiga, testa e coconstrói com o estudante os meios necessários para superar as barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar.

A transição docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), impõe ao professor o confronto imediato com a heterogeneidade radical.

Diferente da organização seriada do ensino regular, a SRM configura-se como um espaço onde convergem sujeitos únicos, com ritmos, linguagens, modos de aprender e especificidades diversas. Ao iniciar a atuação nessa modalidade, a primeira grande inquietação emergiu da necessidade de gerir o acolhimento: como estabelecer o primeiro contato com estudantes com deficiência que ainda não conheciam a figura docente? Como construir uma relação receptiva e segura, capaz de garantir não apenas a permanência do estudante no atendimento, mas a consolidação de um vínculo de confiança?

Diante desse impasse, a intuição pedagógica inicial conduziu à busca por um caminho pautado na afetividade, na empatia e na ludicidade. A escolha de confeccionar uma narrativa autoral para partilhar a própria história de vida com os estudantes — recurso que mais tarde se revelaria alinhado ao conceito de História Social — constituiu a primeira tentativa intencional de conferir previsibilidade, diminuir a ansiedade frente ao novo e gerar identificação mútua. Contudo, à medida que os atendimentos semanais se desdobravam e a literatura infantil e as artes visuais eram incorporadas como eixos articuladores do trabalho, tornou-se evidente um divisor de águas na prática pedagógica: o AEE não se reduz à mera adaptação técnica de materiais ou à aplicação de tarefas simplificadas.

A percepção de que a atividade pedagógica exigia algo mais profundo surgiu quando se compreendeu que a remoção das barreiras de aprendizagem depende, antes de tudo, da qualidade da mediação pedagógica e da intencionalidade que fundamenta cada escolha do professor. Essa constatação transformou a inquietação empírica em um anseio de reflexão crítica e teórica sobre a própria práxis: Em que se sustentam as raízes da mediação no AEE? De que modo a intencionalidade docente orienta as decisões metodológicas para que o estudante deixe de ser um espectador passivo e se torne o protagonista da sua aprendizagem?

Foi o desejo de analisar essa travessia — do acolhimento afetivo à construção de um itinerário metodológico autoral — que motivou a escrita deste relato de experiência. A investigação da própria prática justifica-se pela necessidade de compreender como as escolhas metodológicas intencionais afetam diretamente a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas no cotidiano da escola inclusiva.

Diante desse panorama, este artigo organiza-se em torno das seguintes questões-problema: Como o docente do AEE identifica as barreiras de aprendizagem e participação durante a fase de planejamento e no decorrer da realização das atividades na SRM? De que maneira as escolhas metodológicas — centradas na afetividade, na literatura infantil e nas linguagens artísticas — ampliam as possibilidades de acesso, engajamento e expressão dos estudantes com deficiência? Quais são os efeitos e os limites dessas escolhas para a mediação pedagógica e para o desenvolvimento da autonomia docente no AEE?

A partir dessas problematizações, o artigo tem como objetivo geral analisar a reconstrução da prática pedagógica em uma Sala de Recursos Multifuncional, investigando o papel da intencionalidade e da

afetividade na mediação com estudantes com deficiência. Para alcançar essa meta, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: Examinar os processos de identificação e superação de barreiras durante o planejamento e a aplicação das propostas pedagógicas no AEE; Descrever as escolhas metodológicas (Histórias Sociais, literatura infantil e artes visuais) mobilizadas para potencializar a participação e a autoria dos estudantes; Refletir criticamente sobre os impactos, as potencialidades e os limites dessas estratégias para a mediação pedagógica e para a consolidação da identidade profissional docente no AEE.

Ao problematizar o percurso que transforma a sensibilidade do acolhimento em uma ação pedagógica intencional e fundamentada, pretende-se contribuir para o debate sobre as metodologias de ensino no AEE, reafirmando a dimensão humana, estética e emancipatória da educação inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: DO ACOLHIMENTO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO AEE

O ingresso do estudante com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) carrega, frequentemente, marcas de incertezas, medos e expectativas, tanto para a família e para a criança quanto para o docente que o recebe. A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) configura-se como um território novo, com dinâmicas, materiais, arranjos espaciais e exigências cognitivas e relacionais distintas daquelas vivenciadas na sala de aula regular. Nesse cenário, o primeiro contato não se resume a um mero procedimento formal de recepção; ele é o momento divisor em que se estabelecem as bases da relação de confiança e da permanência do estudante no atendimento.

Diante do desafio de acolher sujeitos em suas especificidades e sem um histórico prévio de convivência, emergiu a inquietação sobre como construir uma aproximação que não fosse invasiva, mas que gerasse segurança, previsibilidade e acolhimento. A resposta a essa inquietação traduziu-se em uma primeira escolha metodológica pautada no afeto e na empatia: a confecção de um livro narrativo autoral, no qual a própria professora se apresentava aos estudantes, partilhando sua história de vida e sua função naquele espaço.

Naquele momento inicial, a criação dessa narrativa ocorreu de forma intuitiva, movida pela sensibilidade de tornar o docente conhecido antes de exigir qualquer desempenho ou aplicar avaliações no estudante. Contudo, ao analisar posteriormente essa prática sob a ótica da Educação Especial Inclusiva, reconhece-se a utilização de uma História Social de Apresentação. Trata-se de um recurso estruturado que utiliza linguagem clara, sequenciada e apoio visual para contextualizar situações sociais, rotinas ou pessoas, oferecendo à criança um mapa compreensível sobre o que esperar do novo ambiente e de quem irá acompanhá-la.

Ao compartilhar sua trajetória, seus gostos e sua identidade, a professora inverteu a lógica tradicional da avaliação inicial — em que apenas o estudante é observado e diagnosticado — para inaugurar

uma relação de troca e reciprocidade. Esse gesto intencional produziu efeitos decisivos no ambiente da SRM, tais como, redução da ansiedade e previsibilidade. Para estudantes que apresentam maior resistência ao novo ou dificuldades no processamento de transições (como estudantes no espectro autista ou com deficiência intelectual), a História Social antecipou a figura do docente, diminuindo a ansiedade frente ao desconhecido.

Também possibilitou a construção da identificação e empatia, a vista que, a narrativa humanizou a figura do professor, permitindo que as crianças encontrassem pontos de contato entre a vida da docente e as suas próprias vivências.

Pode se observar quebra de barreiras atitudinais, já que o acolhimento afetoso sinalizou ao estudante que a SRM é um espaço seguro de escuta, acolhimento e expressão, onde suas especificidades são respeitadas e valorizadas.

Essa primeira intervenção demonstrou que o acolhimento não é uma etapa transitória ou um ritual burocrático de início de ano, mas sim o solo primordial sobre o qual se edifica toda a ação pedagógica no AEE. Sem o estabelecimento do vínculo afetivo e da confiança mútua, os recursos tecnológicos, as adaptações de materiais e os jogos pedagógicos perdem sua potência mediadora.

2.1 O RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES COMO AMPLIADOR DA COMUNICAÇÃO E DO ACESSO

Dando continuidade ao fortalecimento dos vínculos iniciados com a História Social, o planejamento das semanas subsequentes voltou-se para a dimensão socioafetiva e expressiva, com foco no reconhecimento, na identificação, na nomeação e na comunicação dos sentimentos dos estudantes. A intencionalidade dessa etapa residia na garantia de um ambiente seguro e respeitoso para que cada criança pudesse traduzir e externalizar suas vivências emocionais, compreendendo que a regulação afetiva é pré-requisito funcional para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Para estruturar essa proposta, elegeu-se a literatura infantil como elemento catalisador, utilizando o livro *O Livro dos Sentimentos*, de Todd Parr. A obra, caracterizada por ilustrações vibrantes, formas acessíveis e linguagem direta, serviu como disparadora para reflexões sobre alegrias, medos, raivas e tristezas que perpassam o cotidiano escolar e familiar.

Como recurso metodológico complementar, foram confeccionados jogos de cartas contendo registros visuais de emoções (emojis) e cartões ilustrados que retratavam situações cotidianas vivenciadas no contexto escolar. A dinâmica consistia na apresentação de uma situação hipotética, cabendo ao estudante associar e demonstrar qual sentimento emergiria caso estivesse vivenciando aquele cenário.

Essa proposta metodológica materializou na prática os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na medida em que ofereceu múltiplas formas de representação, expressão e

engajamento para uma mesma atividade. A estrutura do jogo e da leitura compartilhada viabilizou a participação equitativa de estudantes com diferentes perfis e níveis de desafio cognitivo, motor ou comunicacional:

Estudantes com restrições na linguagem oral: A mediação apoiou-se em estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) por meio do apontamento direto aos cards de emoções, permitindo que a criança expressasse seu estado afetivo sem a exigência da fala articulada;

Estudantes com baixa receptividade ou timidez: A mediação visual e o caráter lúdico do jogo reduziram a pressão do diálogo direto, criando um canal intermediário e seguro para a interação;

Estudantes mais verbalizantes: A proposta impulsionou a ampliação do vocabulário emocional e a elaboração de narrativas mais complexas sobre suas angústias e vivências no ambiente escolar.

Como culminância do processo de acolhimento e validação emocional, cada estudante confeccionou o seu próprio "Livro dos Sentimentos". A partir de um material estruturado com quadros de registros e frases incompletas — inspiradas na sintaxe do texto de Todd Parr —, as crianças foram incentivadas a completar as lacunas por meio do desenho, da escrita espontânea ou do ditado ao professor, registrando as situações que desencadeavam suas próprias emoções.

A produção desse livro autoral consolidou o papel da SRM como um espaço de autoria e protagonismo. Ao desenhar e comunicar suas emoções, o estudante deixou de ser apenas um receptor de adaptações para se tornar o narrador da sua própria história, permitindo ao docente mapear não apenas habilidades cognitivas e motoras, mas as chaves afetivas necessárias para a condução do trabalho pedagógico ao longo de todo o ano letivo.

2.2 O ESPELHO, O AUTORRETRATO E O INVENTÁRIO DE PREFERÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Após a etapa de validação das emoções, o itinerário de acolhimento avançou para a semana da identidade e das preferências pessoais, desenhada para fortalecer a autoimagem, a autoestima, a consciência corporal e a percepção de si no grupo. O objetivo central foi oportunizar que cada criança reconhecesse suas singularidades e traços marcantes em um ambiente que celebra a diversidade como valor pedagógico.

Para disparar esse processo de autoconhecimento, incorporou-se o uso do espelho como recurso pedagógico e terapêutico. O estudante foi incentivado a olhar para a própria imagem, observando com atenção os detalhes do seu rosto, a cor e a textura do cabelo, a cor dos olhos, o tom de pele e a forma do sorriso, além de experimentar e reconhecer as diferentes expressões faciais que traduzem seus sentimentos.

Em seguida, munidos de múltiplos materiais expressivos — como lápis de cor, canetinhas hidrográficas e tinta guache —, os estudantes foram desafiados a desenharem a si mesmos. Essa atividade exercitou a coordenação motora fina, a percepção visuoespacial e a capacidade de representação gráfica do

esquema corporal. Esse exercício de autorrepresentação foi articulado com a confecção de um livrinho pré-estruturado, o "Inventário das Minhas Coisas Favoritas", no qual cada criança registrou suas preferências, brinquedos, alimentos, cores e pessoas significativas.

A utilização desse suporte flexível permitiu que estudantes com diferentes níveis de autonomia motora e comunicacional pudessem registrar sua identidade por meio de múltiplas linguagens: o desenho do próprio rosto, a pintura, a colagem, a escrita espontânea ou o registro mediado pelo docente a partir do relato oral e gestual do aluno.

A articulação entre a exploração da autoimagem no espelho e a produção do inventário de preferências desdobrou-se em profundos impactos no desenvolvimento dos estudantes:

Construção do Esquema Corporal e Consciência de Si: Olhar-se no espelho e traduzir os traços físicos no papel apoia o desenvolvimento da consciência corporal e da identidade biopsicossocial, permitindo que a criança compreenda a si mesma como um sujeito único, histórico e pertencente a um coletivo;

Fortalecimento da Autoestima e do Pertencimento: A mediação afetuosa durante o autorretrato reafirmou a beleza e a dignidade das marcas de cada criança, reforçando que a Sala de Recursos Multifuncional é um lugar seguro para aprender a ser quem se é;

Mapeamento Intencional para o Planejamento Pedagógico: Para o trabalho docente, essa proposta funcionou como uma avaliação diagnóstico-qualitativa contínua, revelando não apenas habilidades grafomotoras e expressivas, mas também o nível de autoaceitação, a regulação emocional e os hiperfocos que alimentariam os planejamentos futuros.

Ao encerramento desse ciclo de acolhimento — composto pela História Social de apresentação, pelo Livro dos Sentimentos e pela construção do autorretrato com o inventário de preferências —, consolidou-se a transição de uma turma heterogênea para uma comunidade de aprendizagem acolhida e vinculada. Ficou evidente que a afetividade e a intencionalidade pedagógica constituem as engrenagens indispensáveis que viabilizam a participação, o protagonismo e o desenvolvimento integral dos estudantes no AEE.

2.3 A LITERATURA INFANTIL COMO ÂNCORA, LINHA GUIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁXIS NO AEE

À medida que o trabalho no AEE avançava para além do acolhimento inicial, emergiu uma inquietação central quanto à sustentabilidade e ao sentido dos planejamentos semanais: como propor propostas pedagógicas contínuas sem recair na reprodução de atividades soltas, fragmentadas ou meramente recreativas?

No cotidiano da Educação Especial, é comum observar a utilização de tarefas descontextualizadas — como o treino de coordenação motora sem propósito ou a execução repetitiva de oficinas sensoriais, a

exemplo da confecção de slimes por si só, que funcionam mais como passatempos do que como instrumentos de desenvolvimento e emancipação. A recusa consciente a essa prática atarefada e desprovida de intencionalidade levou à busca de um recurso que atuasse como um verdadeiro eixo estruturante dos atendimentos.

A literatura infantil foi adotada como essa âncora metodológica e suporte transversal para praticamente todas as intervenções desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional, estendendo-se, inclusive, às propostas do campo da Matemática. A introdução de conceitos lógico-matemáticos e de recursos específicos de cálculo — como o Soroban (o ábaco japonês) — partiu invariavelmente da mediação de um livro ilustrado. A narrativa literária oferecia a história e o enredo necessários para que a contagem, a estruturação do raciocínio e a manipulação do instrumento ganhassem sentido concreto para o estudante.

A literatura infantil passou a atuar, assim, como uma verdadeira linha guia da aprendizagem. Essa escolha fundamentou-se na percepção de que a história narrada cumpre funções cognitivas e organizacionais essenciais para os estudantes com deficiência:

Previsibilidade e Organização do Pensamento: O enredo da história funciona como uma linha temporal contínua e segura. Sabendo "de onde veio" e "para onde vai" a proposta, o estudante compreende a estrutura da atividade, o que reduz substancialmente a ansiedade e a desorganização atencional;

Contextualização Significativa: Em vez de apresentar conceitos matemáticos ou comandos grafotópicos isolados, o livro oferece um contexto vivo. O Soroban deixa de ser um objeto abstrato de madeira ou plástico para se transformar na ferramenta de resolução de um problema vivenciado pelos personagens da história;

Ponte entre a Linguagem e o Raciocínio Lógico: A narrativa literária conecta a linguagem verbal e afetiva ao raciocínio lógico-matemático, permitindo que a criança acesse a abstração por meio da imaginação e da representação simbólica.

Nessa abordagem autoral, a obra literária deixou de ser vista como simples leitura de deleite ou pretexto para ensinar letras, tornando-se a espinha dorsal do planejamento. A partir da história lida e compartilhada, desdobravam-se as produções nas artes visuais, as propostas de Comunicação Alternativa, a manipulação do Soroban e os jogos de raciocínio.

2.4 AS ARTES VISUAIS E OS TRABALHOS MANUAIS: EXPRESSÃO, AUTONOMIA E COCONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Aliadas à literatura infantil, as artes visuais e os trabalhos manuais constituíram o segundo pilar transversal da práxis pedagógica na Sala de Recursos Multifuncional. A pintura, o desenho, a modelagem,

o recorte e a colagem permearam praticamente todas as propostas desenvolvidas, atuando não como meras tarefas passatempo, mas como linguagens privilegiadas de comunicação, criação e emancipação.

Tradicionalmente, os trabalhos manuais no campo da Educação Especial são associados estritamente ao treino da coordenação motora fina, ao ganho de tônus ou ao controle da preensão grafomotora. Embora esses aspectos motores e funcionais tenham sido sistematicamente exercitados, a dimensão pedagógica e estética da arte no AEE desdobrou-se em camadas mais profundas:

Canal de Comunicação e Expressão do Pensamento: O ato de pintar, desenhar ou recortar opera como uma ponte mediadora no diálogo entre a professora e o estudante. Ao engajar-se em uma atividade prazerosa e tátil, reduzem-se as defesas e as tensões, abrindo-se um espaço seguro para a comunicação espontânea — seja pela linguagem oral, gestual ou pela própria narrativa visual expressa no papel;

Coconstrução dos Instrumentos Pedagógicos: Uma das marcas autorais desse caminho metodológico foi a confecção, pelos próprios estudantes, dos jogos e suportes que utilizavam nos atendimentos. Em vez de receberem materiais prontos e inflexíveis, as crianças participavam ativamente da criação dos seus recursos de aprendizagem, cortando, colando e desenhando as peças dos jogos de raciocínio, memória e alfabetização;

Exercício da Autonomia, Escolha e Subjetividade: A confecção artística dos materiais e jogos foi conduzida como um território de fortalecimento da afetividade e da identidade. Cada estudante exercia o direito de escolha: selecionava as cores, os materiais (tintas, papéis, texturas) e o design do recurso segundo seu gosto e opinião.

Respeitar e acolher a escolha estética da criança é uma decisão profundamente afetiva e política no AEE. Ao perceber que suas preferências são levadas em consideração e que seu produto final tem utilidade nas aulas, o estudante constrói uma autoimagem de competência e valor. O jogo deixa de ser uma imposição do adulto para se tornar uma criação sua, da qual ele é dono e autor.

Assim, a articulação entre a História Social de acolhimento, o reconhecimento das emoções, o trabalho com o espelho, a literatura como linha guia e as artes visuais como espaço de coconstrução consolidou um ciclo completo de valorização do sujeito. Toda essa tessitura prática demonstrou que a remoção das barreiras de aprendizagem no AEE ocorre quando o planejamento é intencionalmente desenhado para devolver ao estudante com deficiência o direito de ser, de criar e de conduzir o seu próprio aprender.

Ao encerramento desse ciclo de consolidação prática — que articulou a História Social, o trabalho com as emoções, a autoimagem no espelho e a literatura infantil como linha guia —, a prática pedagógica na SRM estruturou-se não como um somatório de adaptações técnicas de materiais, mas como um caminho metodológico intencional, afetuoso, contextualizado e profundamente respeitoso com o protagonismo do estudante no AEE.

A tessitura dessas vivências — desde o acolhimento inicial por meio da História Social de apresentação até a consolidação da literatura infantil como linha guia e das artes visuais como espaço de coconstrução — evidencia que a prática na Sala de Recursos Multifuncional não se estrutura pelo mero improvisado, nem pela simples reprodução mecânica de tarefas adaptadas. Cada escolha metodológica realizada ao longo do ano letivo emergiu do olhar atento à heterogeneidade dos estudantes e do desejo de transformar o atendimento individualizado em um espaço vivo de autoria, pertença e desenvolvimento integral. Ao colocar o afeto, a escuta e a produção estética no centro do planejamento, foi possível desarmar as resistências iniciais, superar barreiras de comunicação e devolver ao estudante com deficiência a posição de sujeito ativo e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Contudo, a consolidação dessa práxis no Atendimento Educacional Especializado exige um movimento contínuo de ir além do relato empírico, submetendo a sensibilidade do fazer docente ao crivo da reflexão teórica e da intencionalidade consciente. A percepção de que propostas aparentemente simples — como a contação de uma história, o uso do espelho, o jogo de emoções ou a manipulação do Soroban — produzem transformações profundas na autoimagem e no raciocínio das crianças suscita questionamentos decisivos: quais são as raízes epistemológicas que dão sustentação a essa mediação pedagógica? Em quais conceitos do desenvolvimento humano se apoiam as escolhas que transformam a afetividade e a arte em alavancas para a superação de barreiras no AEE?

É para responder a essas inquietações e conferir densidade conceitual ao itinerário percorrido que a seção a seguir se dedica à fundamentação teórica que ilumina essa prática. Aprofunda-se, inicialmente, a psicogenética de Henri Wallon, compreendendo a afetividade como um domínio funcional indissociável da cognição e pilar para a estabilidade emocional do estudante. Em seguida, articulam-se os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, examinando o papel do professor como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal e a utilização de instrumentos simbólicos e recursos da tecnologia assistiva. Por fim, analisam-se essas escolhas à luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), demonstrando como a intencionalidade pedagógica converte a intuição em um caminho metodológico fundamentado, emancipatório e verdadeiramente inclusivo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA PRÁXIS DO AEE

3.1 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A compreensão da afetividade como dimensão constitutiva da aprendizagem encontra fundamento na psicogenética de Henri Wallon (2007). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da pessoa envolve a articulação entre os domínios afetivo, cognitivo e motor, que se constituem nas relações com o meio social. Assim, emoções, movimentos e elaboração do pensamento não podem ser tratados como aspectos isolados

da experiência escolar. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) destacam que a contribuição de Wallon para a educação reside justamente na compreensão da pessoa em sua integralidade e na interdependência entre afetividade e cognição.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa perspectiva permite compreender o acolhimento como parte da mediação pedagógica. A apresentação da professora por meio de uma narrativa autoral, a escuta das preferências dos estudantes e as atividades de reconhecimento das emoções criaram oportunidades para conhecer suas formas de comunicação e participação. O vínculo construído nesses encontros também ofereceu à docente informações para ajustar recursos, propostas e modos de interação. Desse modo, a afetividade não se restringe à demonstração de carinho: ela atravessa as escolhas didáticas e a maneira como o professor interpreta as respostas de cada estudante.

Essa leitura exige cuidado para não estabelecer uma relação automática entre acolhimento e aprendizagem. A qualidade da relação pedagógica pode favorecer a participação, mas seus efeitos precisam ser examinados nas situações concretas: como o estudante respondeu à proposta, que formas de expressão utilizou, quais apoios foram necessários e que possibilidades se abriram ao longo do atendimento. A produção do Livro dos Sentimentos, por exemplo, pode ser analisada tanto pela expressão de vivências quanto pelas escolhas comunicacionais, pelos registros gráficos e pela autoria que permitiu aos estudantes exercer.

3.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural de Lev Vigotski (2007) contribui para compreender por que a escolha dos recursos, por si só, não define o alcance de uma atividade. O desenvolvimento é constituído nas relações sociais e no acesso aos instrumentos e signos produzidos culturalmente. Nessa perspectiva, a intervenção docente ganha sentido quando organiza condições para que o estudante participe de uma atividade, atribua significado ao que faz e amplie suas possibilidades de ação e expressão.

No campo da Educação Especial, essa abordagem orienta o olhar para as possibilidades de desenvolvimento e para os meios de acesso ao conhecimento. Em estudo sobre a defectologia de Vigotski, as autoras Flávia Faissal de Souza e Débora Dainez (2022), ressaltam que os objetivos educacionais se relacionam ao acesso aos bens culturais, enquanto os recursos, apoios e formas de mediação podem variar conforme as necessidades do estudante.

Essa formulação dialoga com o relato quando a professora adapta as formas de participar de uma mesma proposta: apontar um cartão, ditar uma frase, desenhar, escrever ou manipular um recurso.

A noção de zona de desenvolvimento proximal também pode orientar a análise das atividades descritas. Em vez de observar somente o que a criança realiza de maneira independente, importa investigar

o que consegue construir com perguntas, modelos, pistas visuais, interação e colaboração. Na confecção de jogos pelos próprios estudantes, por exemplo, a mediação pode ocorrer desde a escolha dos materiais até a compreensão das regras e o uso posterior do recurso. A avaliação, nesse caso, acompanha o processo e ajuda a decidir quando oferecer apoio, modificá-lo ou retirá-lo.

3.3 ACESSIBILIDADE, DUA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece um referencial para planejar propostas abertas à diversidade de modos de aprender. As diretrizes do CAST (2024) organizam esse planejamento em três princípios: oferecer múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão. Seu propósito é ampliar a participação e a autonomia dos estudantes por meio de escolhas pedagógicas flexíveis.

As atividades relatadas permitem observar esses princípios em ação. Na leitura compartilhada de O Livro dos Sentimentos, a narrativa, as imagens e os cartões apresentaram diferentes vias de acesso ao tema. Ao permitir respostas por fala, apontamento, desenho, escrita ou ditado à professora, a proposta acolheu diferentes formas de expressão. Já a escolha de cores, materiais e temas pessoais nos livros e jogos autorais ampliou as oportunidades de engajamento. A presença desses recursos, contudo, não torna uma atividade automaticamente acessível: é a observação da participação de cada estudante que permite avaliar se as opções oferecidas foram suficientes e que ajustes ainda são necessários.

Essa análise se articula à finalidade do AEE de identificar barreiras e organizar apoios à escolarização. Na redação vigente do Decreto nº 12.686/2025, o atendimento é complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar à daqueles com altas habilidades ou superdotação. O decreto também prevê o estudo de caso como fundamento para o planejamento do atendimento. Assim, o trabalho na SRM ganha maior alcance quando as observações feitas durante as atividades ajudam a definir recursos e estratégias que também favoreçam a participação do estudante na sala comum.

3.4 LITERATURA INFANTIL E ARTES VISUAIS COMO LINGUAGENS DE MEDIAÇÃO

No percurso apresentado, a literatura infantil atua como organizadora das propostas pedagógicas. As histórias oferecem personagens, situações e sequências narrativas a partir dos quais os estudantes podem conversar, imaginar, representar, comparar e formular respostas. Seu valor para o AEE, portanto, ultrapassa o uso do livro como ponto de partida para exercícios: a obra literária pode abrir um espaço compartilhado de produção de sentidos.

Essa potência também depende da leitura crítica e da mediação docente. Ao examinar obras infantis sobre diferenças, Buendgens e Carvalho (2016) mostram que a literatura pode favorecer a construção de novos sentidos sobre situações de preconceito, desde que as diferenças sejam discutidas em seu contexto

social e histórico. No relato, essa perspectiva ajuda a fundamentar a escolha de livros que permitam aos estudantes reconhecer experiências, considerar outras perspectivas e produzir interpretações próprias.

As artes visuais ampliam essas possibilidades quando desenho, pintura, colagem e construção de jogos são tratados como modos de expressão e criação. No autorretrato e no inventário de preferências, interessa observar as escolhas feitas pelo estudante, o que ele comunica sobre si e como participa da produção. Na confecção de materiais que serão utilizados nos atendimentos, a criança também pode decidir, experimentar e reconhecer a utilidade de sua criação. A intencionalidade pedagógica está em oferecer condições de autoria e acompanhar o que cada produção revela sobre os caminhos possíveis para a aprendizagem.

Em conjunto, esses referenciais permitem compreender a práxis descrita como um processo de investigação e revisão contínua. A afetividade orienta a atenção à pessoa e às relações; a perspectiva histórico-cultural fundamenta a mediação e o acesso aos bens culturais; e o DUA ajuda a planejar diferentes vias de participação. Literatura e artes visuais materializam essas decisões em experiências nas quais o estudante pode comunicar-se, criar e participar de modo mais ativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso narrado neste relato revela que, mesmo em meio às incertezas e aos desafios inerentes aos primeiros passos no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o caminho trilhado foi determinante para a constituição de uma práxis e de uma metodologia pedagógica fundamentada e intencional. A escolha deliberada pela afetividade e pelo investimento na autonomia dos estudantes não apenas estruturou o ambiente de acolhimento, mas viabilizou o dismantelamento progressivo de barreiras — fossem elas comunicacionais, relacionais ou atitudinais.

Sob uma ótica estritamente humanista, a atuação docente orientou-se no sentido de incentivar os estudantes a construírem ativamente o próprio conhecimento, a defenderem suas escolhas e preferências, e a agirem com autonomia não apenas no espaço especializado, mas com repercussão direta na escola comum. Esse processo dinâmico permitiu que cada criança estabelecesse e defendesse sua própria identidade, transpondo a insegurança inicial para uma postura de protagonismo e autodefesa diante da comunidade escolar.

Diante disso, conclui-se que estar atenta à individualidade, à identidade e à autonomia dos estudantes da SRM constitui o princípio basilar e indispensável para a eliminação de barreiras em todas as suas diversas formas. Mais do que prestar um suporte técnico, a intervenção pedagógica precisa reconhecer o aluno como sujeito sociocultural capaz de expressar suas opiniões e direcionar suas próprias vivências.

Sabe-se que este caminho é longo e que ainda há muitas barreiras complexas a serem superadas por estes estudantes no sistema educacional. Contudo, a intenção primordial deste relato é ecoar como um

convite para que outros profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possam, a partir desta reflexão, incorporar em sua prática a afetividade aliada aos pressupostos metodológicos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). É por meio dessa postura ética e metodológica que a inclusão escolar poderá se concretizar de forma verdadeiramente efetiva e exitosa, assegurando o reconhecimento de que cada indivíduo é único, singular e dotado de inúmeras potencialidades e especificidades, independentemente de sua condição física, intelectual ou emocional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Elaboração e cooperação técnica: Universidade Federal do Ceará (UFC). Brasília, DF: MEC/SECADI; Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Volume 2 – Atendimento Educacional Especializado).

BUENDGENS, Jully Fortunato; CARVALHO, Diana Carvalho de. O preconceito e as diferenças na literatura infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 25 set. 2026.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 21–38, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). **Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Estadual de Ensino**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025/2026.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Defectologia e educação escolar: implicações no campo dos direitos humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116863, 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.