

CAMINHOS PARA A AUTONOMIA NO AEE: MEDIAÇÃO DOCENTE PARA A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM

**PATHWAYS TO AUTONOMY IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE):
TEACHER MEDIATION FOR PARTICIPATION AND LEARNING**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-107>

Juliana Arruda Teixeira

Mestra em Ensino de História
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: Juliana.arruda@edu.mt.gov.br

Erika Gusmão Rodrigues Batista

Licenciatura Plena em Pedagogia
Faveni
E-mail: Erika.gusmao@edu.rondonopolis.mt.gov.br

Graciele Oliveira Campos Moura

Especialização
UniCesumar
E-mail: gracinha87_@hotmail.com

Roseli Nunes da Silva Rodrigues

Pós-graduação em Educação Infantil e Letramento
Faculdade de Educação de Tangará da Serra
E-mail: roselinunesnunes54@gmail.com

Elenilda Sheila Silva Cardoso

Especialização em Educação Especial
Faveni
E-mail: sheilacoproenco@gmail.com

Alexandra Gonçalves da Silva

Pós-graduação em Educação Especial
Faculdade Metropolitana
E-mail: Alexandra-g-silva@hotmail.com

Lilian Cristina Freitas

Especialização em Educação Especial - AEE
FAEST - Faculdade de Educação de Tangará da Serra
E-mail: lilianfreitaseco@gmail.com

Resumo

Este artigo discute a mediação pedagógica como caminho para o desenvolvimento da autonomia e da participação de estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de uma reflexão teórica e propositiva, de abordagem qualitativa, elaborada a partir da observação da prática docente no AEE

e do diálogo com a literatura sobre educação inclusiva. O objetivo é analisar como a observação das singularidades dos estudantes, a identificação de barreiras e a oferta intencional de apoios podem ampliar suas possibilidades de comunicação, escolha e atuação na vida escolar. O percurso metodológico articula a observação do cotidiano, a definição de objetivos contextualizados e a reflexão sobre a prática pedagógica, considerando recursos acessíveis e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A reflexão evidencia a relevância de reconhecer manifestações de autonomia nas escolhas, nas recusas, na expressão de necessidades e na solicitação de ajuda, mesmo quando o estudante necessita de apoio. Conclui-se que a mediação no AEE contribui para esse processo quando os apoios são planejados, acompanhados e articulados às oportunidades de participação na sala comum e nos demais espaços escolares. O estudo contribui para a revisão das expectativas docentes e para o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos e de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Autonomia; Educação inclusiva; Mediação pedagógica; Participação escolar.

Abstract

This article discusses pedagogical mediation as a pathway to developing autonomy and participation among students in Specialized Educational Services (AEE, in Portuguese). It is a theoretical and propositional reflection with a qualitative approach, developed from observations of teaching practice in AEE and dialogue with the literature on inclusive education. The objective is to analyze how observing students' individual characteristics, identifying barriers, and intentionally providing support can expand their possibilities for communication, choice, and action in school life. The methodological pathway connects observation of everyday school life, the definition of contextualized objectives, and reflection on pedagogical practice, considering accessible resources and the principles of Universal Design for Learning. The reflection highlights the relevance of recognizing expressions of autonomy in choices, refusals, the communication of needs, and requests for help, even when students require support. It concludes that mediation in AEE contributes to this process when support is planned, monitored, and connected to opportunities for participation in mainstream classrooms and other school settings. The study contributes to revising teachers' expectations and recognizing students as subjects with rights and agents of their own learning.

Keywords: Autonomy; Inclusive education; Pedagogical mediation; School participation; Specialized Educational Services.

1 INTRODUÇÃO

A participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial — estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação — na escola depende das condições concretas oferecidas para que possam aprender, comunicar-se, fazer escolhas e estabelecer relações. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço da Educação Especial, de caráter complementar ou suplementar à escolarização, voltado à identificação de barreiras e à organização de recursos e estratégias de acessibilidade que favoreçam a participação e a aprendizagem. Sua contribuição ganha sentido quando os apoios planejados ampliam as possibilidades de atuação dos estudantes nas experiências escolares e fortalecem sua autonomia.

A Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito à educação em um sistema inclusivo e prevê a oferta de recursos, serviços e medidas de acessibilidade que favoreçam a participação e a aprendizagem (Brasil, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta a formação integral dos estudantes por meio de competências relacionadas, entre outros aspectos, à comunicação, ao autoconhecimento, à cooperação e à responsabilidade (Brasil, 2018). Esses referenciais convidam a pensar de que modo tais direitos e objetivos se concretizam nas ações pedagógicas cotidianas.

A partir dessa questão, a autonomia passou a ser observada como uma habilidade proposta e desenvolvida nas experiências escolares. Ela não surge espontaneamente nem se manifesta da mesma forma para todos os estudantes: constrói-se quando cada um encontra oportunidades para agir, recursos para se expressar e pessoas dispostas a reconhecer suas iniciativas. Nesse percurso, a mediação docente tem função decisiva ao observar as possibilidades de cada estudante, organizar os apoios necessários e criar situações em que sua participação tenha significado.

Assim, busca-se com esta reflexão responder à seguinte pergunta: como a mediação pedagógica no AEE pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e para a ampliação da participação dos estudantes na escola? Seu objetivo é discutir os fundamentos e o percurso entre mediação, autonomia e participação. Especificamente, pretende-se compreender a autonomia para além da realização independente de tarefas, examinar formas de mediação e discutir critérios de acompanhamento da participação. A reflexão justifica-se pela necessidade de reconhecer conquistas que podem permanecer pouco visíveis em avaliações centradas apenas no desempenho final.

2 METODOLOGIA

O texto constitui uma reflexão teórica e propositiva, de abordagem qualitativa, fundamentada na observação da prática docente no Atendimento Educacional Especializado e no diálogo com a literatura sobre autonomia, participação e inclusão escolar. O foco é a análise das escolhas pedagógicas e dos apoios

oferecidos no cotidiano. As situações apresentadas ilustram a reflexão da autora sobre sua prática; o artigo não apresenta amostra delimitada, mensuração padronizada ou resultados estatísticos.

O percurso reflexivo articula a observação das formas de participação dos estudantes, a definição de objetivos contextualizados e a análise da mediação docente. Consideram-se os interesses, os modos de comunicação, as iniciativas, os recursos utilizados e as barreiras encontradas nas experiências escolares. A literatura e os documentos educacionais mobilizados oferecem fundamentos para interpretar essas situações e discutir possibilidades de aprimoramento da prática, sem caracterizar uma revisão sistemática.

2.1 OBSERVAÇÃO E PLANEJAMENTO CONTEXTUALIZADO

A observação inicial busca conhecer as formas pelas quais o estudante participa das atividades escolares. São considerados seus interesses, modos de comunicação, habilidades já desenvolvidas, iniciativas, necessidades de apoio e situações em que encontra barreiras. O diálogo com a família e com os profissionais da escola complementa os registros pedagógicos e contribui para compreender a participação do estudante em diferentes contextos.

Com base nessa observação, ocorre o planejamento de objetivos contextualizados. Em vez de estabelecer apenas a meta ampla de “desenvolver autonomia”, a professora define ações que possam ser observadas e acompanhadas: escolher entre dois materiais, utilizar um recurso para pedir ajuda, comunicar uma preferência, consultar a rotina visual ou participar de uma decisão coletiva. Cada objetivo é pensado em relação ao sentido daquela ação para o estudante e às oportunidades disponíveis na escola.

2.2 EXPERIÊNCIAS ACESSÍVEIS E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A realização das experiências pedagógicas reúne propostas vinculadas à vida cotidiana e aos interesses dos estudantes. Álbuns de identidade podem favorecer o reconhecimento da própria história e a expressão de preferências. Jogos e situações-problema podem abrir espaço para testar estratégias e tomar decisões. Atividades artísticas permitem escolher materiais e comunicar ideias por diferentes linguagens. A organização compartilhada do espaço e as decisões em grupo criam oportunidades para exercer responsabilidades e participar da vida coletiva.

A reflexão sobre a prática considera como a participação ocorreu: que iniciativa o estudante apresentou, quais apoios utilizou, como expressou suas escolhas e que barreiras permaneceram. Esses registros orientam a continuidade do trabalho e ajudam a verificar se os recursos e estratégias também favorecem sua participação fora do AEE.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui discutidos correspondem a compreensões construídas na reflexão sobre a prática, e não a medidas de eficácia de uma intervenção. A discussão organiza-se em torno da autonomia, da mediação pedagógica, da participação escolar e do acompanhamento das condições de aprendizagem.

3.1 AUTONOMIA E ENFRENTAMENTO DO CAPACITISMO

A autonomia frequentemente é confundida com a independência total ou com a capacidade de realizar todas as tarefas sem qualquer tipo de auxílio. Contudo, no contexto educacional e social, ser autônomo diz respeito principalmente ao poder de tomada de decisão e à autodeterminação do indivíduo. Nessa compreensão, um estudante pode necessitar de apoios específicos para se locomover, comunicar ou realizar uma atividade prática e, ainda assim, exercer plenamente sua autonomia ao escolher seus materiais, expressar suas preferências ou solicitar ajuda por meio de recursos como a comunicação alternativa. Essa perspectiva dialoga com o reconhecimento da voz dos estudantes discutido por Maturana e Mendes (2017).

Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o desenvolvimento da autonomia é fundamental porque os reconhece ativamente como sujeitos de direitos, cujas vontades, opiniões e interesses devem ser respeitados. Ao garantir que suas escolhas sejam ouvidas, promove-se um ambiente de aprendizagem em que o estudante experimenta diferentes estratégias, comunica suas dúvidas e participa diretamente na definição dos apoios de que precisa. Essa vivência fortalece a capacidade do estudante de atuar como seu próprio defensor dentro e fora da escola.

Além do impacto individual no aprendizado, a promoção da autonomia desempenha um papel crucial no combate ao capacitismo — a estrutura social e atitudinal que presume a incapacidade de pessoas com deficiência. Quando se permite que outras pessoas decidam ou ajam sistematicamente pelo estudante sem considerar suas intenções, reforçam-se barreiras e estigmas. Desenvolver a autonomia do estudante desafia diretamente essas práticas paternalistas, evidenciando como a ausência de acessibilidade e as atitudes presentes no ambiente podem restringir suas possibilidades de participação.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhar a autonomia significa criar oportunidades reais para que o estudante possa escolher, agir, comunicar-se e refletir sobre suas próprias vivências. A mediação pedagógica deve focar na eliminação das barreiras relacionais e ambientais, oferecendo os suportes necessários para ampliar a participação do estudante. A autonomia, portanto, constrói-se no equilíbrio entre o direito à decisão e a oferta de condições acessíveis que permitam ao sujeito exercer sua própria voz.

3.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A construção de possibilidades de autonomia na escola inclusiva exige uma prática pedagógica que reconheça as singularidades dos estudantes e valorize suas diferentes formas de expressão. Garrutti e Mattos (2011) destacam que as experiências lúdicas e artísticas podem favorecer a expressão de interesses, a criatividade e a produção de sentidos para a aprendizagem, desde que sejam compreendidas como experiências significativas.

Em diálogo com essa perspectiva, as propostas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado podem ser oportunidades para que os estudantes explorem materiais, experimentem estratégias e expressem preferências. A intencionalidade da mediação docente consiste, assim, em organizar condições para que essas experiências ampliem suas possibilidades de escolha, comunicação e participação e, conseqüentemente, de autonomia.

Essa mediação demanda formação contínua e reflexão sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Lopes *et al.* (2021), ao investigarem as percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontam a importância da formação inicial e continuada e do apoio da gestão escolar para a atuação inclusiva. Na reflexão aqui apresentada, essas contribuições ajudam a compreender a observação, o planejamento e o replanejamento como movimentos articulados. Conhecer as respostas dos estudantes e discutir as condições de ensino com outros profissionais oferece elementos para ajustar os apoios e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

A ampliação da participação também pressupõe examinar as barreiras presentes no ambiente escolar e nas próprias propostas pedagógicas. Garrutti e Mattos (2011) defendem que a perspectiva inclusiva desloca a responsabilização pelos obstáculos, anteriormente atribuídos aos estudantes, para a necessidade de transformação das condições escolares. Lopes *et al.* (2021), por sua vez, ressaltam a relevância do apoio institucional e de estratégias diversificadas para assegurar condições de escolarização. A partir dessas contribuições, compreende-se que o desenvolvimento da autonomia no AEE depende tanto do reconhecimento das iniciativas do estudante quanto da organização de contextos acessíveis em que elas possam produzir efeitos. A articulação com a sala comum e a equipe pedagógica torna-se, portanto, fundamental para que as possibilidades de escolha e ação construídas no atendimento encontrem continuidade na vida escolar.

Mediar a aprendizagem implica conhecer o estudante em situações concretas e planejar intervenções a partir desse conhecimento. No AEE, o professor observa como o estudante se comunica, quais recursos utiliza, o que desperta seu interesse, em quais atividades toma iniciativas e que condições dificultam sua participação. Essa observação permite formular objetivos que façam sentido para sua vida escolar e depende do olhar atento e sensível do professor.

Nessa perspectiva, a mediação pode assumir diferentes formas: apresentar uma tarefa por imagens, oferecer objetos concretos, demonstrar uma ação, organizar uma rotina visual, disponibilizar uma prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ampliar o tempo de resposta ou favorecer a colaboração entre colegas. A escolha do apoio depende da situação e de sua finalidade pedagógica. Uma prancha de comunicação, por exemplo, tem valor quando o estudante pode utilizá-la para manifestar uma escolha que será efetivamente considerada.

A qualidade da mediação também depende da escuta das respostas do estudante. Se um recurso não amplia sua participação, cabe rever a proposta. Se ele passa a iniciar determinada ação ou encontra outra forma de realizá-la, o planejamento pode oferecer novos desafios. Desse modo, a mediação constitui um processo de observação, intervenção e replanejamento, no qual a professora ajusta os apoios às possibilidades demonstradas pelo estudante.

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribuem para esse trabalho ao orientar a oferta de diferentes possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). Em uma atividade de resolução de problemas, por exemplo, o desafio pode ser apresentado oralmente e por imagens, explorado com materiais concretos e respondido por fala, escrita, apontamento ou símbolos. A diversidade de caminhos permite à professora observar o raciocínio do estudante e criar condições para sua participação.

3.3 DA MEDIAÇÃO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A autonomia é frequentemente associada à capacidade de realizar uma tarefa sem ajuda. No contexto da educação inclusiva, essa definição é insuficiente. Solicitar apoio quando necessário, escolher um recurso adequado, comunicar uma recusa ou indicar que precisa de uma pausa também são formas de agir com autonomia. Em cada uma dessas situações, o estudante reconhece uma necessidade e encontra meios de se posicionar diante dela.

Por isso, o desenvolvimento da autonomia não exige a retirada indiscriminada dos apoios. Exige que eles estejam a serviço da ação do estudante. Uma rotina visual pode ajudá-lo a antecipar as atividades e decidir como se organizar. Um cartão de “ajuda” pode permitir que participe de uma tarefa antes inacessível. A mediação cumpre sua finalidade quando amplia as possibilidades de escolha e ação, com revisão dos apoios conforme o estudante desenvolve novas formas de participação.

No Atendimento Educacional Especializado, esse processo abrange diferentes dimensões. A autonomia pessoal envolve reconhecer a própria história, os interesses, os sentimentos e as necessidades. A autonomia comunicacional manifesta-se na expressão de desejos, opiniões, dúvidas e recusas por diferentes linguagens. A autonomia nas relações aparece na participação em jogos, conversas, trabalhos coletivos e

decisões do grupo. A autonomia na organização cotidiana envolve utilizar materiais, orientar-se pela rotina e assumir responsabilidades possíveis no espaço escolar.

Essas dimensões se relacionam entre si. Ao escolher uma atividade artística, o estudante expressa uma preferência, comunica uma decisão e participa do planejamento de sua própria experiência. Ao colaborar na organização dos materiais, exerce uma responsabilidade e reconhece seu lugar no grupo. Por essa razão, pequenas ações do cotidiano podem se tornar oportunidades significativas de aprendizagem quando são percebidas e planejadas pela professora.

3.4 PARTICIPAÇÃO ESCOLAR E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

A autonomia se desenvolve na relação entre o estudante e as condições concretas de participação oferecidas pelo ambiente escolar. Um estudante pode ter condições de fazer uma escolha, mas não encontrar alternativas acessíveis entre as quais escolher; pode desejar participar de uma conversa, mas não dispor de tempo ou de um recurso de comunicação adequado. Por isso, a análise pedagógica precisa considerar tanto as possibilidades individuais quanto as demandas das atividades, as formas de interação e a organização dos espaços. Abe e Araújo (2010) contribuem para essa compreensão ao evidenciarem a importância de avaliar a participação diante das demandas escolares, deslocando a atenção centrada na deficiência para a relação entre o desempenho do estudante e o contexto em que atua. Nessa perspectiva, a necessidade de apoio deve orientar a construção de condições para sua participação.

A Lei Brasileira de Inclusão compreende a deficiência em sua interação com barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade. Reconhece, entre outras, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas, além de estabelecer a acessibilidade e a tecnologia assistiva como condições relacionadas ao exercício de direitos e à autonomia (Brasil, 2015). No trabalho pedagógico, essa compreensão permite examinar como determinadas práticas restringem as oportunidades dos estudantes: instruções apresentadas de uma única maneira, materiais inacessíveis, tempos rígidos de resposta ou atitudes que desconsideram suas iniciativas. Identificar uma barreira implica, portanto, investigar o que pode ser modificado na atividade, no ambiente ou na interação para ampliar as possibilidades de aprender, comunicar-se e agir.

A eliminação de barreiras também exige antecipação no planejamento. Zerbato e Mendes (2018), ao discutirem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacam a necessidade de organizar o ensino de modo a ampliar a participação e a aprendizagem em classes heterogêneas. Essa perspectiva permite pensar propostas que ofereçam diferentes formas de acesso às informações, envolvimento nas atividades e expressão do conhecimento. Em termos pedagógicos, uma mesma situação de aprendizagem pode admitir respostas por meio da fala, da escrita, de imagens, de gestos ou de recursos de comunicação, conforme as necessidades e possibilidades dos estudantes. A diversificação dos meios de participação

precisa manter a intencionalidade da proposta, assegurando que cada estudante encontre condições para compreender a tarefa e contribuir para sua realização.

No caso dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), a análise da participação requer atenção às oportunidades de interação e às mediações realizadas no cotidiano escolar. Camargo e Bosa (2009) discutem a relevância da convivência com os pares para a aprendizagem e o desenvolvimento social, enquanto Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) investigam as interações de crianças autistas na escola considerando a mediação das professoras. Esses estudos ajudam a compreender que a participação se constrói nas relações e depende das oportunidades oferecidas pelo contexto. Como desdobramento pedagógico, cabe observar se o estudante compreende a dinâmica da atividade, encontra meios para expressar interesses e dispõe de interlocutores que reconheçam suas formas de comunicação. Essa observação permite organizar apoios sem exigir que todos participem de maneira idêntica.

A participação também envolve reconhecer o estudante como alguém cuja perspectiva deve ser considerada. Maturana e Mendes (2017), ao investigarem as concepções de estudantes com deficiência intelectual sobre sua escolarização, ressaltam a importância de incluir sua voz nas discussões sobre a experiência escolar. Essa contribuição permite aprofundar a relação entre participação e autonomia: a oferta de uma oportunidade de escolha precisa ser acompanhada da escuta e da consideração de seus efeitos. Convidar um estudante a votar em uma atividade implica considerar seu voto; oferecer opções de materiais implica respeitar sua escolha; atribuir-lhe uma função em uma tarefa coletiva exige assegurar que sua contribuição integre o resultado do grupo. Nessas situações, a decisão do estudante adquire significado na experiência compartilhada, favorecendo o reconhecimento de seu lugar na comunidade escolar.

Essa compreensão permite distinguir autonomia de realização inteiramente independente. No percurso pedagógico aqui discutido, um estudante pode necessitar de auxílio para acessar um material, utilizar um recurso de comunicação ou executar parte de uma tarefa e, ainda assim, exercer escolhas e orientar sua participação. O apoio precisa ser organizado de modo a preservar suas iniciativas, evitando que a ajuda se transforme na substituição de suas decisões. Assim, a reflexão docente deve considerar tanto a pertinência do recurso quanto a maneira como ele é utilizado: quem escolhe, quem responde, quem conduz a ação e quais oportunidades permanecem disponíveis para o estudante. Essa análise oferece elementos para ajustar a mediação às necessidades observadas e ampliar sua atuação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o AEE deve manter diálogo com os professores da sala comum, a equipe pedagógica e a família, compartilhando observações sobre recursos e estratégias que favoreçam a participação. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apresentam a colaboração entre Educação Especial e ensino comum como um caminho promissor para a construção de práticas inclusivas. À luz dessa contribuição, a articulação entre os profissionais precisa envolver a análise conjunta das atividades, das dificuldades encontradas e dos apoios necessários. Um recurso utilizado durante o atendimento pode ser igualmente relevante em uma

aula, no recreio ou em uma atividade coletiva. Sua contribuição deve ser examinada nesses diferentes contextos, verificando se permite ao estudante comunicar-se, acessar a proposta e participar das relações escolares.

A reflexão sobre a participação deve, portanto, acompanhar o cotidiano escolar. Abe e Araújo (2010) evidenciam a importância de observar a participação também fora da sala de aula, ampliando o olhar para diferentes ambientes e atividades da rotina. Para a prática docente, isso significa registrar em quais situações o estudante consegue iniciar ações, fazer escolhas, expressar necessidades e contribuir, bem como identificar os contextos em que essas possibilidades são restringidas. A eliminação de barreiras constitui, assim, um processo contínuo de observação, planejamento e revisão das condições oferecidas pela escola. Nesse processo, a autonomia se fortalece quando a mediação amplia as oportunidades de ação e quando as iniciativas do estudante encontram reconhecimento efetivo nas atividades e nas relações.

3.5 AVALIAR PARA AMPLIAR POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO

A avaliação da autonomia requer atenção ao processo, às condições oferecidas e às formas de atuação do estudante. Concluir uma atividade pode representar um avanço, mas esse resultado, isoladamente, não mostra se ele participou das escolhas, compreendeu o que fazia ou encontrou meios de expressar suas ideias.

Por isso, propõe-se uma avaliação formativa e descritiva, apoiada em observações, produções dos estudantes, portfólios, registros pedagógicos e autoavaliações mediadas. Perguntas como “O que você escolheu?”, “Do que mais gostou?” e “Em que momento precisou de ajuda?” podem ser apresentadas oralmente, por imagens ou símbolos, conforme as formas de comunicação do estudante.

A avaliação também precisa examinar a própria mediação. Quando uma atividade não favorece a participação, a professora pode rever as instruções, os materiais, o tempo, os apoios ou a organização do grupo. Dessa maneira, avaliar não significa apenas verificar o que o estudante conseguiu fazer; significa compreender quais condições favoreceram sua ação e quais ainda precisam ser construídas.

4 CONCLUSÃO

O percurso apresentado neste artigo parte da reflexão sobre a prática pedagógica para compreender o desenvolvimento da autonomia no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A observação das singularidades dos estudantes, a oferta de recursos acessíveis e a criação de oportunidades reais de escolha constituem ações pelas quais a mediação docente pode ampliar sua participação na vida escolar. Nesse processo, o docente também revê suas expectativas, interroga suas escolhas metodológicas e aprende a reconhecer diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Uma das primeiras expectativas revistas na experiência aqui narrada foi a de identificar rapidamente resultados e conquistas. O cotidiano do AEE evidenciou que os avanços acontecem em ritmos diversos e nem sempre correspondem ao tempo inicialmente previsto no planejamento. Essa percepção exigiu um olhar atento e sensível às iniciativas dos estudantes, inclusive àquelas que poderiam passar despercebidas. Compreender esses percursos implica acompanhar as mudanças em relação à trajetória de cada estudante, evitando que a comparação com padrões únicos de desempenho obscureça suas possibilidades e conquistas.

A autonomia discutida neste texto ganha concretude quando um estudante não falante e com mobilidade reduzida escolhe o material que deseja tocar, expressa uma negativa por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) ou recusa um alimento de que não gosta. Também se manifesta quando um estudante solicita auxílio ao professor diante de uma situação que lhe causa insegurança ou pede uma explicação que favoreça sua compreensão. Essas ações revelam preferências, necessidades e iniciativas que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Solicitar apoio, nesse sentido, pode constituir uma expressão de autonomia, pois demonstra a possibilidade de identificar uma necessidade e agir para atendê-la.

A observação e o registro dessas manifestações permitem à professora acompanhar avanços que uma avaliação centrada apenas na conclusão de tarefas poderia deixar de reconhecer. A contribuição de Abe e Araújo (2010) ajuda a compreender a importância de examinar a participação em relação às demandas das atividades e dos ambientes escolares. Em diálogo com essa perspectiva, as conquistas observadas no AEE adquirem significado quando se considera o que cada ação representa na trajetória do estudante e quais condições favoreceram sua realização. Expressar uma recusa, iniciar uma interação ou fazer uma escolha pode representar uma ampliação importante de suas possibilidades de participação.

Reconhecer essas iniciativas também envolve enfrentar o capacitismo presente nas relações escolares. Ao afirmar que o estudante tem desejos, preferências e formas próprias de comunicação, a professora contribui para questionar atitudes que presumem sua incapacidade ou autorizam outras pessoas a decidir continuamente por ele. A escuta dos estudantes, valorizada por Maturana e Mendes (2017), oferece fundamento para compreender que sua perspectiva deve integrar as decisões sobre a experiência escolar. Por isso, disponibilizar um recurso de comunicação exige também interlocutores dispostos a ouvir e considerar o que é comunicado. O exercício de direitos, escolhas e responsabilidades requer oportunidades acessíveis e apoios pertinentes.

A continuidade desse trabalho depende da articulação entre AEE, sala comum, equipe pedagógica e família. A colaboração discutida por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), assim como o planejamento acessível abordado por Zerbato e Mendes (2018), contribui para compreender que as oportunidades de participação precisam alcançar os diferentes contextos escolares. Cabe acompanhar se as iniciativas reconhecidas no atendimento encontram acolhimento em uma aula, no recreio ou em uma atividade coletiva, bem como identificar as barreiras que ainda restringem sua realização.

A reflexão apresentada nasce de uma experiência situada e não permite generalizar resultados para todos os estudantes ou contextos. Sua contribuição consiste em compartilhar uma compreensão de autonomia construída na observação do cotidiano e na revisão da própria prática. Pretende-se, assim, favorecer o diálogo com outros profissionais do AEE, convidando-os a ampliar seu olhar para conquistas que, embora discretas para quem observa, podem ter grande significado para quem as realiza. O compromisso pedagógico que orienta esse percurso é assegurar condições para que cada estudante seja ouvido, tenha suas escolhas consideradas e encontre possibilidades de agir e participar como sujeito de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABE, Patricia Bettiol; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 283–296, 2010. DOI: 10.1590/S1413-65382010000200009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 1 out. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65–74, 2009.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 29 set. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MATTOS, Edna Antônia de. A autonomia na escola inclusiva: contribuições da ludicidade para o ensino e formação do professor. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 53–59, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/147>. Acesso em: 1 out. 2026.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117–130, 2014.

LOPES, Betania Jacob Stange; SILVA, Beatriz Antunes Santos; DEODATO, Hápila Nascimento; OHNESORGE, Talita Boasquives. Educação inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores quanto a formação inicial e continuada. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 15–28, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v5i1.253>. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/253>. Acesso em: 1 out. 2026.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 209–226, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3WWVXDMSPKfBf4dFXwZNQcw/>. Acesso em: 1 out. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81–93, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25003>. Acesso em: 1 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018.