

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

LARISSA BEZERRA DOS SANTOS

AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATAL/RN

2025

LARISSA BEZERRA DOS SANTOS

AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Jacyene Melo de Oliveira Araújo

NATAL/RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Santos, Larissa Bezerra dos.

Autoscopia na formação docente : reflexão da prática pedagógica com crianças com autismo na educação infantil / Larissa Bezerra dos Santos. - 2025.
90 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Natal, RN, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Jacyene Melo de Oliveira Araújo.

1. Educação especial - Dissertação. 2. Autoscopia - Dissertação. 3. Transtorno do Espectro Autista - Dissertação. I. Araújo, Jacyene Melo de Oliveira. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

CDU 376

LARISSA BEZERRA DOS SANTOS

AUTOSCOPIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
COM CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEsp), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Aprovado em 11 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacyene Melo De Oliveira Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente

Profa. Dra Débora Regina De Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Examinadora interna

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir vivenciar o PPGEEsp e por me mostrar quanta coisa ainda me esperava.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Jacyene Araújo, pela oportunidade, pela confiança e por ser acolhimento nos momentos de maior desafio dessa trajetória.

Às minhas Marias, que são o meu eixo e a minha força, que ouviram muitas vezes: “Mamãe vai para a escola dela.”, “Só chego quando vocês estiverem dormindo.”, “Agora tenho que trabalhar no computador.”, “Tenho que fazer a atividade do mestrado.” Eu amo vocês incondicionalmente.

À “mainha e painho”, que foram a minha base e rede de apoio, deram colo às minhas filhas e não mediram esforços durante todo o processo para que o objetivo fosse alcançado.

Ao meu irmão, que precisou virar super tio para brincar junto, buscar na escola, levar às consultas e dividir os lanches.

À minha família, que sempre me incentivou a buscar o melhor todos os dias e compreendeu quando não pude estar presente em todas as festividades.

Aos meus amigos do PPGEEsp, que estiveram ali incentivando, pensando junto, rindo, chorando, tomando cafés, unindo-se e estimulando em todos os momentos. Eu nunca me senti só! Um agradecimento especial à Angélica, que dividiu a loucura do Comitê de Ética; à Roze, que topou todos os cafés acadêmicos; à Jane, que nunca me deixou esquecer de ter fé de que tudo daria certo; a Aureliano, pelas boas risadas; e à Van e à Lorena, que, com jeitinho quietinho, sempre estiveram lá com uma palavra de incentivo.

À Secretaria Municipal de Educação (SME/Natal-RN) e ao CMEI lócus deste estudo, agradeço por terem aberto as portas durante todo o percurso. Em especial, à professora, à criança e à sua família, que autorizaram a participação neste estudo.

À banca, que foi um verdadeiro presente, escolhida justamente no dia do meu aniversário, muito obrigada pelas contribuições. À Profa. Adriana Garcia, que acompanhou o estudo desde o início, quando eu ainda queria abraçar o mundo. À Profa. Débora Nunes, que me apresentou o universo do TEA e, principalmente, da pesquisa, ainda durante a graduação — “Foco, Larissa!”.

Meu muito obrigada!

RESUMO

Nos últimos anos, foi observado um aumento significativo na proporção do número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ingressando cada vez mais cedo na educação básica. A partir desse cenário, apenas assegurar o direito da matrícula não é suficiente para garantir uma educação inclusiva. Um dos principais desafios à efetiva inclusão de educandos com TEA é a precariedade na formação continuada dos professores que atendem esse público. Estudos destacam a reflexão da própria prática docente como um fator primordial no processo formativo dos professores. Essa atitude reflexiva do professor acerca da sua prática docente nos leva à ferramenta da autoscopia, que consiste em um procedimento formativo fundamentado na gravação e posterior análise da própria prática profissional, permitindo ao sujeito observar-se em ação e refletir criticamente sobre seus comportamentos, decisões e estratégias, favorecendo processos de tomada de consciência e de ressignificação da prática. A pesquisa tem como objetivo principal investigar como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na prática pedagógica de professores de crianças com TEA. Participaram do estudo uma professora da Educação Infantil e uma criança com TEA matriculada na turma de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Natal/RN. Neste estudo, nossas reflexões foram alicerçadas em uma abordagem qualitativa, do tipo participante. A autoscopia foi organizada em torno das quatro ações do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os relatos verbais da professora, obtidos através da autoscopia, constituíram o material submetido à Análise de Conteúdo. Como categoria foram consideradas necessidades formativas e as subcategorias: comunicação, planejamento e avaliação. Os resultados apontaram que a autoscopia utilizada como ferramenta na formação docente proporciona um espaço de reflexão crítica e formativa, permitindo à docente reconhecer limitações e identificar alternativas para a efetivação de práticas inclusivas, e ainda destaca a importância da formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Educação Especial; Autoscopia; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Formação Docente.

ABSTRACT

In recent years, a significant increase has been observed in the proportion of enrollments of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), who are entering basic education at increasingly earlier ages. In this context, merely ensuring the right to enrollment is not sufficient to guarantee inclusive education. One of the main challenges to the effective inclusion of students with ASD is the precariousness of continuing professional development for teachers who work with this population. Studies highlight reflection on one's own teaching practice as a fundamental factor in teachers' professional development processes. This reflective stance toward teaching practice leads to the use of autoscopia, which consists of a formative procedure based on the recording and subsequent analysis of one's own professional practice, allowing individuals to observe themselves in action and critically reflect on their behaviors, decisions, and strategies, thereby fostering processes of awareness and re-signification of practice. The main objective of this research is to investigate how the autoscopic process, when used as a tool in teacher education, supports the pedagogical practice of teachers of children with ASD. The study involved an early childhood education teacher and a child with ASD enrolled in a class at a Municipal Early Childhood Education Center in the city of Natal, Rio Grande do Norte, Brazil. The study was grounded in a qualitative, participatory approach. Autoscopia was organized around four actions of the reflective process: describing, informing, confronting, and reconstructing. The teacher's verbal accounts obtained through autoscopia constituted the material submitted to Content Analysis. The category considered was formative needs, with the following subcategories: communication, planning, and assessment. The results indicate that autoscopia, when used as a tool in teacher education, provides a space for critical and formative reflection, enabling teachers to recognize limitations and identify alternatives for the implementation of inclusive practices, while also highlighting the importance of continuing professional development within the workplace itself.

Keywords: Special Education; Autoscopia; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção das produções para a revisão da literatura

Figura 2. Entrada do CMEI

Figura 3. Sala de aula Nível IV

Figura 4. Ações do processo reflexivo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Apresentação das pesquisas selecionadas

Quadro 2. Categoria e Subcategorias

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA - Desenho Universal para Aprendizagem
EAM - Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
HUOL - Hospital Universitário Onofre Lopes
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PEI - Plano Educacional Especializado
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SME - Secretaria Municipal de Educação
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1.INTRODUÇÃO.....	13
2. A CRIANÇA COM TEA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS.....	16
3. LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO	23
4. PERCURSO METODOLÓGICO	32
4.1 Delineamento.....	32
4.2 Procedimentos Éticos	32
4.3 Campo de pesquisa	33
4.3.1 O CMEI	33
4.3.2 A Turma.....	33
4.4 Participantes.....	34
4.4.1 A Professora	34
4.4.2 A Criança.....	35
4.5 Materiais	35
4.6 Instrumentos	36
4.7 Procedimentos de coleta de dados	36
4.8 Critérios de escolha dos vídeos	38
4.9 Procedimentos de análise.....	39
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
5.1 Comunicação	41
5.2 Planejamento	48
5.3 Avaliação	60
6. PRODUTO EDUCACIONAL	67
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	80
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DA CRIANÇA.....	86
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DOS DOCENTES (ONLINE).....	88
ANEXO D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) DO DOCENTE (ONLINE).....	89
ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA LOCUS (ESCOLA LOCUS DA PESQUISA)	91

APRESENTAÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa se deu durante a graduação de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), inicialmente como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O interesse pela área da Educação Especial floresceu quando pude perceber as angústias das professoras em sala de aula, principalmente no que dizia respeito aos desafios com Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Mais tarde, tive a oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica na Base de Pesquisa sobre a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, atuando em projetos voltados para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Posteriormente, ao ingressar na rede municipal de Natal como Educadora Infantil, comecei a perceber a dificuldade e até mesmo o “medo” de colegas em trabalhar com crianças com TEA, principalmente na primeira etapa da educação básica. No ano de 2022, a partir da minha prática junto com o estagiário, passamos a registrar, por meio de vídeos, a interação de uma criança com TEA na rotina da Educação Infantil, inicialmente com o objetivo de mostrar aos responsáveis as potencialidades que ela poderia alcançar. Esse movimento fez com que eu recordasse a época da iniciação científica, quando, ao atuar como assistente de pesquisa, conheci a autoscopia.

Na rede estadual de ensino como professora da Educação Especial, no ensino médio técnico e no ensino fundamental anos finais, foi possível perceber que as justificativas adotadas pelos professores, com relação às dificuldades de trabalhar com as especificidades que estão cada vez mais presentes nas salas de aula, são bastante variadas. Eles justificam utilizando o argumento das lacunas na formação inicial, escassez de recursos, demanda de trabalho, falhas no sistema e até mesmo a insegurança por não saber realmente o que fazer.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o movimento da inclusão teve um maior crescimento a partir da segunda metade da década de 1990. Inclusão é um termo generalista, que pode ser aplicado com significados específicos em diferentes situações e áreas do conhecimento científico, inclusive na área educacional quando agrupado a um adjetivo para restringir seu significado (Mendes, 2017). A Constituição Federal de 1988 garante o direito à escola a todos, sem exceção, com pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tendo como princípio igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 2024).

Desse modo, na década de 1990, com a proposta de "escola para todos" na Declaração de Joimtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), diretrizes para políticas públicas no Brasil e da educação inclusiva começaram a ser elaboradas. Por educação inclusiva se entende que o foco é direcionado à escola, que todos possam acessá-la, permanecer nela e ter sucesso acadêmico; faz menção a um processo de reestruturação de todo o sistema educacional desde as secretarias e unidades de ensino, reorganizando não só a estrutura física, mas também o projeto político pedagógico, formando professores e equipe em geral e, quando necessário, revendo metodologias, recursos e estratégias de ensino (Glat *et al.*, 2007).

Nesse contexto, a Educação Especial traz conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para a aprendizagem de todos os alunos (Glat *et al.*, 2007). No Brasil, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define em seu artigo 58 a Educação Especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Já em seu artigo 59, assegura a esse público, dentre outras coisas, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) é que os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento têm garantida a escolarização; o acesso à educação, o acompanhamento especializado (se comprovada necessidade) e “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” são ressaltados na Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Para Vasques (2011), a legislação é um ‘nascimento simbólico’ na área educacional para as crianças com TEA (Vasques, 2011 *apud* Chiote, 2023). O aumento da matrícula desse público cada vez mais cedo na educação básica tem levantado questões sobre sua inclusão no

espaço escolar e como os professores podem atuar para garantir o desenvolvimento e a permanência dessas crianças na escola.

Segundo o Censo Escolar 2023, o número de matrículas de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades, incluídos em classes comuns entre 2014 e 2023 na etapa da Educação Infantil, vem crescendo significativamente (Brasil, 2023). Nesse cenário, nas escolas brasileiras, essa proporção aumentou em quase sete vezes no período mencionado. Na rede municipal de Natal, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o município registrou no ano de 2023 um quantitativo de 1.053 crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil.

Torres e Mendes (2019) destacam que a legislação tem garantido o acesso desse público ao ensino regular, porém, para um efetivo trabalho baseado na inclusão escolar, é preciso que se ofereça subsídios que venham a fortalecer o trabalho do professor, seja ele humano, material ou de formação. O número elevado de matrículas nas redes de ensino não tem sido acompanhado pelas condições da formação inicial ou continuada dos professores para atender às demandas, além de apresentar novos desafios no sentido de assegurar o ensino para todos em turmas cada vez mais heterogêneas (Zerbato; Mendes, 2021; Costa *et al.*, 2023).

Do ponto de vista legal, a educação brasileira é bem amparada, porém ainda não se concretizou tudo o que legalmente é assegurado, no que diz respeito à inclusão escolar por muitos vista como revolucionária. Dentre as lacunas que trazem a precarização da inclusão escolar, a formação de professores é apontada por pesquisas como fator essencial na resolução de problemas educacionais (Nunes *et al.*, 2020).

A formação de professores como um modelo mais tradicional vem dando lugar a uma formação docente que se aproxime mais do âmbito escolar, de onde surgem as demandas e desafios; a escola, os docentes e sua prática passam a ser o foco do processo formativo (Imbernón, 2022). Dessa forma, esse movimento leva a uma reflexão do cotidiano escolar, valorizando os saberes docentes, possibilitando troca de experiências e a sistematização de recursos, estratégias e novos conhecimentos.

Nesse sentido, destacam-se alternativas de formação que favoreçam a construção e a reconstrução da ação docente, através da reflexão da sua prática (Braz, 2009). Sadalla e Larocca (2004) consideram a autoscopia um excelente instrumento formativo-reflexivo, pois permite que o professor retome uma ação que já aconteceu, avaliando, reconsiderando e reformulando as suas próprias práticas pedagógicas.

Diante disso, este estudo foi desenvolvido a partir da seguinte problemática: Quais os efeitos do uso da autoscopia, como ferramenta de formação docente, nas práticas pedagógicas de professores de crianças com TEA na Educação Infantil?

Com base nessa pergunta definiu-se como objetivo geral analisar como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na prática pedagógica de professores de crianças com TEA. Já como objetivos específicos, foram definidos os seguintes: identificar as demandas formativas da professora com relação à prática pedagógica com crianças com TEA e desenvolver, com base nos dados da autoscopia da prática docente, uma proposição de formação docente

Sendo assim, além deste capítulo introdutório, o estudo apresenta, no segundo capítulo, a criança com TEA, a Educação Infantil e os profissionais que nela atuam, abordando aspectos da formação docente e os desafios relacionados à inclusão dessas crianças. O terceiro capítulo traz à tona a reflexão da própria prática docente como estratégia de apoio à formação desses profissionais por meio do procedimento da autoscopia. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico que caracteriza o delineamento do estudo, instrumentos, os procedimentos de coleta de dados e análise. Também foi contextualizado o local e caracterizados os sujeitos respondentes do estudo. No penúltimo capítulo foram expostos os resultados e discussão dos dados coletados. Por fim, são apresentadas as conclusões.

2. A CRIANÇA COM TEA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFISSIONAIS

As concepções de criança e infância são construídas historicamente mediante as exigências sociais da época, influenciando como tratá-la, quais conhecimentos deve adquirir e quais comportamentos ela deve apresentar. Nesse contexto, as primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas estavam vinculadas à ideia de assistência social e sanitarista, refletindo uma visão assistencialista que priorizava cuidados básicos e a proteção da criança (De Oliveira, 2020). Essa abordagem, por sua vez, não exigia formação específica dos profissionais da Educação Infantil, era necessário apenas gostar de crianças, criatividade e disponibilidade para atividades semelhantes aos cuidados de alimentação, higiene e segurança desempenhados naturalmente pela família (De Oliveira, 2020).

Com o passar do tempo, após o período de governo militar no Brasil, houve uma mudança significativa na percepção da importância do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Estudos passaram a valorizar atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação assistencialista e sanitarista ainda existisse (De Oliveira, 2020). Essa transformação resultou na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconheceram as crianças como sujeitos de direitos, reforçando o dever do Estado.

A partir da década de 1990, a Educação Infantil passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento integral da criança, conforme estabelecido na Lei 9394/96 (Brasil, 2023a). Reforçando essa compreensão, a função da Educação Infantil consiste em promover ações de educar-cuidar, por meio de interações e brincadeiras, que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças, sempre respeitando seus ritmos e singularidades (Natal, 2024). Nessa direção, a criança é concebida como um sujeito do tempo presente, um ser social em pleno desenvolvimento, que participa ativamente das diversas situações que vivencia, demonstrando capacidade de tomar decisões e reconhecendo-se como um ser inacabado.

Nesse sentido, a Educação Infantil é vista como um espaço promissor das práticas inclusivas; através das ações, com a interação com outras crianças da mesma faixa etária ou até mesmo de idades maiores e com a mediação do docente são oportunizados avanços no desenvolvimento infantil através das vivências que possibilitam a descoberta do mundo e de si mesmo. Destacamos a importância de as crianças irem desde muito cedo para a escola nessa primeira etapa educacional, pois estão iniciando o processo de construção de valores, elas são mais receptivas não apresentando preconceitos estabelecidos, favorecendo as trocas e potencializando seu processo de desenvolvimento, aprendendo por caminhos diferentes,

possibilidades diferentes e necessidades diferentes (Dantas e Silva, 2021).

Devido aos elementos presentes na Educação Infantil – como a presença constante da ludicidade, flexibilidade no currículo e da avaliação, bem como o educar e o brincar como ferramentas fundamentais –, essa etapa de ensino é considerada especialmente favorável à inclusão escolar de crianças com deficiência. Para Mendes (2017), o termo inclusão escolar é utilizado para se referir à política ou prática de escolarização, podendo ser caracterizada pela garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares.

A revisão sistemática da literatura feita por Santana e Maekawa (2023) mostra que, embora a Educação Infantil esteja incorporada na educação básica há quase 30 anos, o número de estudos que ligam essa etapa de ensino e a Educação Especial ainda é pequeno quando comparado às demais. Dentre os artigos rastreados, as autoras selecionaram 24 artigos que abordavam o processo de inclusão de crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil, identificando fatores que influenciam a inclusão de crianças pequenas PAEE. Os fatores mais frequentemente citados nos estudos foram: as políticas públicas que asseguram e regem a primeira etapa da educação básica, assim como a Educação Especial; a atuação do professor, englobando sua formação inicial e continuada e também a sua subjetividade; o papel da gestão, de garantir que toda a equipe escolar seja sensível à questão da inclusão das crianças e ao acolhimento às famílias; e por fim, o relacionamento entre as crianças com deficiência e seus pares.

Conforme o referencial municipal já mencionado, a rede destaca que sejam realizadas ações que promovam práticas docentes significativas e atitudes de natureza colaborativa. O documento incentiva a participação de todas as crianças nas atividades desafiadoras, respeitando os limites e as potencialidades, proporcionando vivências de interações e de brincadeiras. Ressalta ainda a necessidade de eliminar barreiras atitudinais e qualquer forma de estigmatização das crianças por suas características, deficiências e/ou limitações (Natal, 2024).

A Lei 12764 (Brasil, 2012) formalmente caracteriza o TEA como deficiência e proíbe a recusa de matrículas para esse público no ensino comum. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - V) traz o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do neurodesenvolvimento, com causa ainda não definida, com prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Segundo pesquisas internacionais, estima-se que o TEA acomete uma em cada 54 crianças no mundo (Maenner *et al.*, 2020 *apud* Nunes, Barbosa e Nunes, 2021).

A ocorrência dos sintomas pode variar de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento, por isso o uso do termo espectro; o nível de comprometimento pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo, podendo ser indicado segundo o nível de apoio que o sujeito necessita. Os primeiros sintomas do TEA tornam-se evidentes geralmente na primeira infância, alguns casos apresentam atrasos e/ou regressão no desenvolvimento, perdas de habilidades sociais, ausência de interesse social ou interações sociais incomuns, padrões estranhos de brincadeiras, padrões incomuns de comunicação, entre outros (APA, 2014).

Historicamente a educação de pessoas com TEA era responsabilidade das instituições especializadas de educação especial, que se baseavam no modelo médico centrado na deficiência do aluno com objetivo de corrigir ou diminuir os déficits, reduzindo esses sujeitos ao diagnóstico e a impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento pleno (Chiote, 2023). Com o avanço na legislação, o direito à educação das pessoas com deficiência vem sendo reafirmado. Neste caso, para as crianças com TEA, a Lei 13146 de 2015 fortalece e direciona os serviços para um sistema educacional inclusivo. Dentre as diretrizes, a Lei Brasileira de Inclusão aponta a garantia e aprimoramento do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, ofertando serviços e recursos de acessibilidade que caminhem para a inclusão, implementação de práticas pedagógicas inclusivas – que garantem acesso, participação e aprendizagem de todos, incluindo organização de tempo e espaço, uso de recursos da tecnologia assistiva (Zerbato e Mendes, 2018) – pelos programas de formação inicial e continuada de professores, incentivo ao desenvolvimento de pesquisas voltadas para a área, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, entre outros (Brasil, 2015).

Uma escola inclusiva, além do acesso e permanência de crianças com deficiência, é uma escola que está aberta para oferecer educação que respeita e valoriza as diferenças (Carneiro, 2016). Na busca do desenvolvimento e aprendizagem, a escola inclusiva é formada por toda a comunidade escolar (gestão escolar, professores, profissionais especializados, família e alunos). Dentro desse cenário, o professor da Educação Infantil, apesar de não ser o único responsável pelas mudanças (políticas, sociais, econômicas e de concepções) que devem acontecer na busca desse ambiente, vê o seu papel tomar uma dimensão diferente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Levando-se em consideração as características individuais e o desenvolvimento de cada criança com TEA, é preciso direcionar o olhar para as possibilidades, para as mediações, interações e significados que os outros fazem através, principalmente, da linguagem verbal e corporal do mundo para ela. Neste movimento é relevante também considerar a criança com TEA e suas especificidades, entender que ela pensa, deseja, sente e representa o mundo de um

modo ímpar, interagindo com ele de outra forma. Conforme o estudo de Chiote (2023), é relevante considerar as particularidades da criança com TEA no processo de inclusão escolar. Na perspectiva da autora,

Incluir a criança com Autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade (Chiote, 2023, p. 21).

A autora salienta que a inclusão escolar da criança com TEA deve partir das necessidades apresentadas pelo sujeito e as múltiplas formas de aprender. É relevante pensar em uma ação docente que não esteja presa ao diagnóstico de TEA, às limitações que a criança com TEA possa apresentar ou ao que ela não faz, mas que invista nas possibilidades e no que ela pode vir a fazer (Chiote, 2023). O professor, no processo de inclusão da criança com TEA, é um mediador, que pode possibilitar novas formas de interagir, criar, experimentar, comunicar e expressar, visando garantir o aprendizado e a inclusão de todos (Matos e Lione, 2023; Mauricio, 2024).

De um modo geral, os estudos de Vygotsky (1997) sobre o desenvolvimento da criança atípica não trazem apontamentos direcionados para as crianças com TEA, porém nos fazem estabelecer relações que contribuem para um novo olhar desse público. Para o autor, pode-se considerar as mesmas leis que regem o desenvolvimento infantil típico para as crianças atípicas: uma criança típica pode apresentar particularidades em seu desenvolvimento, assim como uma criança com deficiência que pode apresentar um modo único e em sua trajetória pode precisar de caminhos alternativos e recursos especiais que garantam a participação nas atividades cotidianas e nos vários espaços e experiências culturais (Vigotski, 1997 *apud* Chiote, 2023).

O processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe desafios significativos aos professores, exigindo a superação de barreiras para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e comunicativas (Camargo *et al.*, 2020). Esses autores evidenciam a escassez de estudos que investiguem, de forma sistemática, as barreiras enfrentadas cotidianamente pelos docentes no processo de inclusão de crianças com TEA, bem como a necessidade de que sua identificação subsidie a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento desses estudantes. Em estudo voltado à investigação das principais dificuldades, desafios e barreiras vivenciados por professores no processo educativo de estudantes com autismo, constatou-se que, entre os 19 participantes, apenas três atuavam na Educação Infantil, sendo que essas docentes relataram a inclusão de crianças com

TEA como um processo desafiador e complexo, gerador de sentimentos de frustração e impotência, em consonância com outras produções acadêmicas (Schmidt *et al.*, 2016).

Além dessa sensação, o estudo acima aponta que, apesar das formações realizadas na rede de ensino, os conhecimentos não atendem as necessidades e especificidades dos desafios e do trabalho diário, são formações generalistas em relação às suas necessidades enfrentadas. Outro ponto destacado nas pesquisas é a distância entre os saberes sobre a educação das crianças com TEA e a prática docente (Schmidt *et al.*, 2022).

A formação continuada foi apontada como um caminho que contribui para o aperfeiçoamento do profissional, fazendo com que sentimentos de confiança e eficiência possam fazer parte do seu fazer docente (Togashi; Silva; Schirmer, 2017). Nesse sentido, é preciso repensar a formação docente para atuar com o público da educação especial — e aqui enfatizamos as crianças com TEA — que ultrapasse as bases teóricas e proporcione, além do acolhimento e socialização, a evolução acadêmica (Schirmer e Nunes, 2020b), levando em consideração os saberes dos professores e as realidades pertinentes ao cotidiano da sua sala de aula/escola específica.

Dessa forma, a formação dos professores— e aqui destaco a formação continuada em serviço — deve ser baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática (Castro, 2005). Esse processo é embasado pelos conhecimentos teóricos e metodológicos, mas com o olhar voltado ao seu contexto real e a oportunidade de aplicar e pensar sobre o que está realizando de modo reflexivo, formando professores investigadores das suas próprias práticas (Vitaliano, 2019). Nessa perspectiva, Dalanesi (2025) destaca que é

(...) indispensável ouvir as necessidades e dificuldades enfrentadas por estes profissionais em seu cotidiano, entender como ocorrem suas práticas atuais, valorizar seus conhecimentos prévios, levando-os a refletir sobre novas perspectivas de ensino que considerem as diversidades presentes nas salas de aula e objetivam a aprendizagem de todos (Dalanesi, 2025, p. 60).

Desse modo, o processo formativo se faz relevante sendo pautado na escuta atenta das demandas e desafios vivenciados pelos profissionais em seu contexto de atuação. Nessa proposição de compreender as práticas já desenvolvidas e valorizar os conhecimentos prévios, reconhece-se o papel fundamental desses saberes. Além disso, visa a promoção da aprendizagem efetiva de todos, favorecendo a problematização e reflexão crítica do que já é desenvolvido e da resignificação do fazer educativo.

As ideias de Dewey (1959) apresentam "uma ação reflexiva" como um elemento fundamental para promover o ato educativo, aperfeiçoando as suas ações pedagógicas

desenvolvidas. Para Pastore (2018), o pensamento reflexivo, além de problematizar as situações vivenciadas cotidianamente, também possibilita organizar ou planejar as ações para modificar as situações necessárias ou manter e melhorar as práticas exitosas.

Desdobrando-se da teoria de Dewey, o filósofo Donald Schon (2000) traz o conceito de *practicum reflexivo*, a partir da prática reflexiva em que o professor passa a desenvolver novas formas de pensar, de compreender, de agir e de solucionar problemas e que deve ser baseada em três pontos principais: reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O primeiro diz respeito ao “pensar o que fazem, enquanto o fazem” (Schon, 2000 *apud* Santos, 2012), um tipo de reflexão que se estrutura no decorrer da ação em si, quando o conhecimento não dá conta de novas situações e os profissionais elaboram novas soluções e caminhos. O segundo ponto, a reflexão sobre a ação, é uma reflexão que acontece após a ação educativa, com a reconstrução mental, em retrospectiva, possibilitando a análise e reestruturação das ações. A essa possibilidade retrospectiva de reflexão, Schon considerou a reflexão sobre a reflexão-na-ação: o professor pode “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (Schon, 1995, p. 3).

Nóvoa (2012) destaca que a formação de professores deve se fazer a partir da própria profissão, trazendo a necessidade de docentes atuantes em sala de aula para a reflexão do seu próprio trabalho, elaborando e reelaborando ideias, pensamentos, metodologias e estratégias.

A formação de professores centrada nos espaços escolares torna-se um importante viés de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Bem como, pode ocorrer uma aproximação das reais necessidades da escola, na medida em que são analisados os saberes docentes e valorizadas as individualidades (Pastore, 2018, p. 39).

O autor ressalta que a relevância da formação de professores está vinculada à escola, pois favorece o desenvolvimento de práticas contextualizadas, aproximando-se das reais necessidades e contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Reforçando essa ideia, Nóvoa (2019) traz que o lugar da formação é o lugar da profissão, os saberes técnicos e científicos podem ser ressignificados diante das experiências, culturas profissionais e dilemas dos professores. Esse autor se refere a uma metamorfose da escola, perpassando a formação continuada que se define e enriquece a partir do momento que o coletivo de professores se unem para pensar sobre os desafios e traçarem práticas pedagógicas diferentes.

O sistema habitual de formação continuada de professores é descrito por Candau (1996) como uma perspectiva clássica, com pressupostos tecnicistas em que os docentes se deslocam até os locais de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes. É perceptível, nas formações realizadas pelas secretarias de educação e no discurso dos docentes, que as formações, apesar de apresentarem relatos de experiências exitosas de seus pares, não atingem em profundidade as diversas realidades de ensino, distanciando-se da concreta necessidade de professores e estudantes, servindo apenas como comprovação de carga horária para avaliações profissionais (Silva e Carvalho, 2017; Matos e Mendes, 2015; Anjos, Silva e Silva, 2019).

Concordamos com Senem (2021, p. 49) quando salienta que o professor é muito mais do que apenas um executor de normas e procedimentos, mas sim um profissional que é capaz de produzir conhecimento a partir de uma postura investigativa e reflexiva sobre a sua própria conduta. A formação continuada de professores é um processo que precisa apoiar-se em uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções, além de ressaltar a escola como locus privilegiado dessa ação (Candau, 1996).

Esse conhecimento em ação indica que o processo de compreensão e aprimoramento das técnicas de ensino não é suficiente para que os professores se familiarizem com as experiências dos outros, mas sua reflexão sobre suas próprias experiências em sala de aula é indispensável (Schmidt *et al.*, 2019).

A reflexão da própria prática docente pode ser um fator primordial no processo formativo dos professores. Para uma proposta inclusiva eficaz, é preciso derrubar barreiras conceituais (preconceito e desinformação), atitudinais (segregação e exclusão), estruturais (obstáculos físicos, falta de materiais e recursos) e pedagógicas (formação inicial e continuada) (Dantas e Silva, 2021). Destacamos a última barreira, a questão pedagógica, concordando com Dantas e Silva (2021) quando destacam que a oportunidade deve ser criada no próprio ambiente escolar, de reflexão e discussão entre os professores, pois esses momentos possibilitam trocas significativas de conhecimentos, nos quais os educadores discutem estratégias e buscam refletir sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas, podendo aperfeiçoar sua prática pedagógica.

A formação continuada centrada na própria escola coloca em destaque o contexto vivido pelos professores com todas as suas ações, interesses e necessidades, privilegiando a colaboração e a partilha de experiências e saberes, gerando conhecimento e aperfeiçoando suas práticas. À medida que os professores se sentirem acolhidos em suas angústias e dúvidas e apoiados em suas decisões pedagógicas, poderão incorporar novas estratégias e (re)construir suas práticas na direção da inclusão de todos os seus alunos (Schmidt *et al.*, 2016).

3. LUZ, CÂMERA, REFLEXÃO

A atitude reflexiva do professor acerca da sua prática docente nos leva à ferramenta da autoscopia que nasce na França na década de 60, em um momento de queda no desenvolvimento estudantil, precariedade na formação de professores e crescimento da tecnologia audiovisual americana (Nunes *et al.*, 2020).

A técnica da autoscopia apresenta um potencial formativo-reflexivo que, além de contribuir com a formação e aprendizagem de profissionais, colabora com pesquisas como técnica de coleta de dados. Através de uma situação pedagógica registrada em vídeo, o professor tem a oportunidade de observar a si próprio, tomando consciência de lacunas que possam existir em sua ação. Tal processo é acompanhado por um supervisor ou por outro docente, que conduz a reflexão do seu desempenho.

A autoscopia pode proporcionar um considerável enriquecimento à prática e à concepção de formação, uma vez que permite a reinstalação do sujeito com toda a sua totalidade subjetiva, racional e social, convidando-o a dispensar os modelos de aquisição de conhecimentos e comportamentos unicamente cognitivos e conscientes (Sadalla e Laroca, 2004, p. 13).

As autoras evidenciam o potencial da autoscopia como ferramenta reflexiva e formativa, oportunizando ao docente se ver e se escutar em ação, indo além apenas da lembrança do que foi executado. Essa técnica coloca o professor, sua sala de aula, sua turma e a escola como ponto de partida da sua formação, rompendo com os modelos tradicionais de formação baseadas apenas na transmissão de conhecimento. Dessa forma, a autoscopia mostra-se como um instrumento para uma formação significativa em um movimento de reflexão e reconstrução da prática docente.

Nas pesquisas que envolvem formação de professores, a autoscopia é utilizada como meio para ressignificar a prática pedagógica do professor, ajudando a desenvolver habilidades como a atenção, a observação mais apurada, a leitura e a interlocução com a imagem, possibilitando uma reflexão sobre sua ação no contexto escolar (Ferraz, Ferreira e Ferreira, 2019).

Para Senem (2021), o cotidiano escolar faz com o docente permaneça concentrado em sua ação imediata, sendo assim, não consegue analisar seus comportamentos, estratégias didático-pedagógicas utilizadas, aspectos positivos ou que necessitem de mudanças ou aperfeiçoamentos. Quando inserida no campo educacional, a autoscopia coloca em foco a sala

de aula como laboratório para a formação do professor, permitindo a autoanálise e possibilitando a reformulação em sua prática.

O procedimento autoscópico pode ser dividido em dois momentos: o primeiro consiste na videogravação propriamente dita quando o(s) sujeito(s) estão em ação em seu ambiente natural, já no segundo haverá as sessões de análise em que o sujeito é colocado para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa (Leite e Colombo, 2006, p.118 *apud* Braz, 2009).

Sadalla e Larocca (2004) utilizaram a autoscopia e ao analisar o procedimento em seu artigo destacam as vantagens do seu uso. Dentre elas, pode-se destacar a adequada tecnologia para registro de fenômenos complexos formados pela interferência de múltiplas variáveis, como a prática pedagógica, por exemplo; a versatilidade durante a exibição nas sessões, uma vez que o material pode ser exibido em ritmo normal, acelerado, pode-se congelar imagens, ou repeti-las quantas vezes forem necessárias, potencializando a possibilidade analítica. Assim, os sujeitos podem perceber aspectos que antes desconheciam, constatando contradições e possibilitando perspectiva de modificações e a facilitação do distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva do material registrado.

Em contrapartida, as autoras também levantaram limites, dificuldades e cuidados no uso do procedimento autoscópico. Ao serem filmadas ou se verem em ação, as pessoas podem apresentar comportamentos diferentes mediante a sua personalidade, pode gerar ansiedade, mecanismos de fascinação ou rejeição; e, por fim, é recomendado que este procedimento seja utilizado com pessoas adultas e responsáveis, que considerem a autoscopia “bem-vinda” e se mostrem cientes de seus problemas (Sadalla e Larocca, 2004).

Nunes e colaboradores (2020) realizaram uma Revisão Descritiva da Literatura acerca do emprego da autoscopia na formação docente. De modo geral, os textos analisados evidenciam os efeitos benéficos do processo de autoscopia no desempenho pedagógico e pessoal de professores e de seus alunos. Em seus achados, a área de conhecimento que mais apresentou estudos por meio da técnica da autoscopia foi a área de biologia/ciências com 6 estudos e na área da pedagogia foram rastreados 3 estudos.

A autoscopia tem sido utilizada em pesquisas no intuito de contribuir na formação inicial de professores. Aplicada na formação inicial, a autoscopia foi usada em estudos com licenciandos dos cursos de Química, Física, Biologia e Psicologia que estavam vinculados à disciplina de Estágio Supervisionado (Arrigo, 2015; Vacheski, 2016; Maciel, 2019; Ribeiro,

2020; Senem, 2021). Já na formação continuada, a autoscopia estimulou a reflexão sobre o planejamento e a prática docente (Andrade, 2020; Buseti, 2020; Marçal y Guthierrez, 2022).

Santos (2022) e Martins (2024) deram ênfase ao viés colaborativo em conjunto com a autoscopia, com professores tradutores/intérpretes de Libras, Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente. A técnica da autoscopia, juntamente com o trabalho colaborativo, possibilitou, além da reflexão sobre sua própria prática, um maior desenvolvimento pessoal e profissional.

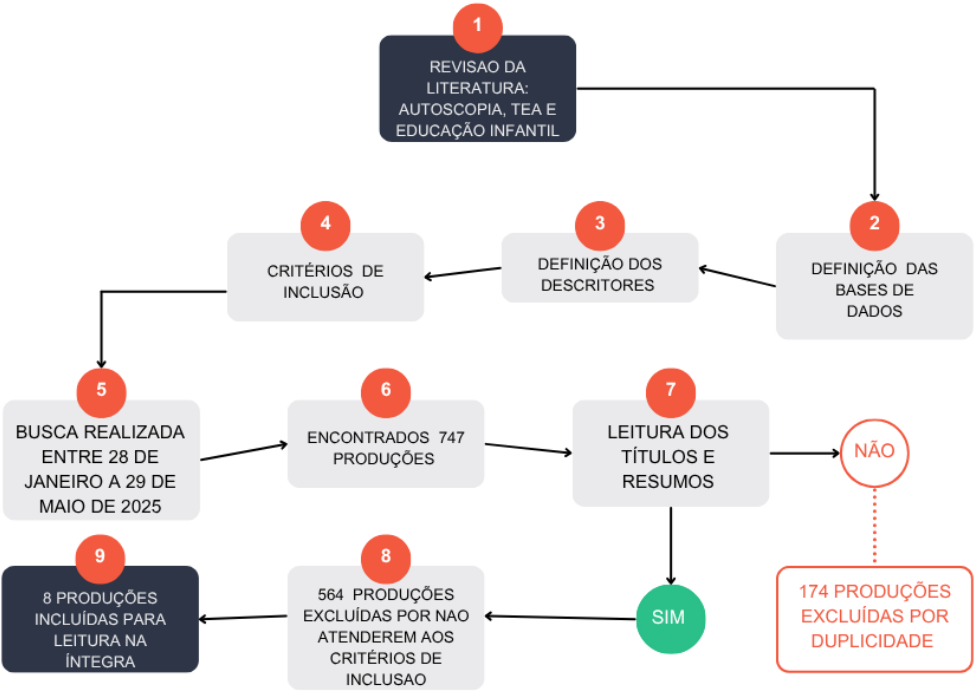
Tomando como foco a formação de professores que atuam com crianças com TEA na primeira etapa da educação básica, mediada pelo uso da autoscopia, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura. Foram consideradas produções nacionais publicadas em nível de mestrado e doutorado – tanto acadêmico quanto profissional – e artigos nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Portal Capes de Dissertações e Teses, Portal Capes de Periódicos e Scielo, fazendo um recorte temporal dos últimos dez anos – 2014 a 2024.

Além do período de publicação, foram estabelecidos outros critérios de inclusão como: os trabalhos apresentarem a temática da formação de professores de crianças com TEA na Educação Infantil, que utilizassem a técnica da autoscopia como ferramenta da reflexão da prática docente; produções publicadas em português e que apresentassem versão disponível para download. Para os critérios de exclusão, foram descartadas as pesquisas com a temática voltada apenas para a formação de professores na primeira etapa da educação básica, que estavam articuladas a outras deficiências, e que não utilizassem a autoscopia como ferramenta em seu desenvolvimento.

Foi utilizado o cruzamento dos descritores autoscopia, formação docente, Educação Infantil, Autismo e Transtorno do Espectro Autista. Para combinar os termos envolvendo o tema da pesquisa foi utilizado o termo “AND”. Considerando os critérios de inclusão e exclusão do estudo, foram analisados temas, títulos e resumos dos trabalhos a fim de refinar nossa busca por trabalhos diretamente relacionados com nosso problema de pesquisa. Para auxiliar na organização dos dados foi utilizado o website Rryan Systematic Review.

Essa busca gerou um resultado de 747 produções entre artigos, dissertações e teses; 174 foram excluídas por duplicidade; após leitura de títulos e resumos 564 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Oito produções foram lidas na íntegra. Na figura 1 é apresentado o passo a passo para realização dessa busca.

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção das produções para a revisão da literatura.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quadro a seguir apresenta os estudos selecionados.

Quadro 1. Apresentação das pesquisas selecionadas

Autor e ano	Título	Momento do uso da autoscopia	Obejtivo do uso	Natureza do uso na formação docente
Silva (2022)	Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA	Pós-intervenção, a partir de registros em vídeo das práticas docentes	Promover reflexão crítica e ressignificação da prática pedagógica à luz do DUA	Ferramenta formativa, utilizada para análise reflexiva e ressignificação da prática
Fonseca (2024)	Comunicação alternativa na educação infantil: efeitos de um programa de formação docente	Durante o programa formativo, com análise de interações registradas em vídeo	Favorecer a tomada de consciência docente sobre o uso da Comunicação Alternativa e seus efeitos nas interações pedagógicas	Ferramenta de formação, integrada ao programa interventivo
Morais (2024)	Contação de história apoiada pela comunicação	Após sessões de contação de histórias registradas	Analisar e aprimorar a prática docente no uso da Comunicação	Ferramenta central da formação docente, com

	alternativa: efeitos da autoscopia na formação docente		Alternativa durante a contação de histórias	foco reflexivo e autoavaliativo
Souza e Nunes (2020)	Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo	Durante a intervenção, associada à consultoria colaborativa	Apoiar a análise das práticas pedagógicas e subsidiar ajustes nas estratégias educacionais voltadas ao aluno com TEA	Estratégia formativa complementar, associada à consultoria colaborativa
Pereira e Nunes (2018)	Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo	Em momentos de planejamento de avaliação	Subsidiar a reflexão docente sobre a elaboração e aplicação do PEI a partir da prática observada	Estratégia de apoio à formação, com função avaliativa e reflexiva
Silva, Nascimento, Redig e Walter (2024)	Um diálogo entre Desenho Universal na Aprendizagem e o uso da Matriz de Comunicação	Articulada à observação e análise da prática pedagógica	Favorecer a reflexão docente sobre o planejamento inclusivo e o uso da Matriz de Comunicação à luz do DUA	Ferramenta de reflexão pedagógica, integrada à formação docente

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O estudo conduzido por Silva (2022), com a professora da SRM, a professora regente da sala de ensino comum, a auxiliar educacional e dois alunos que tinham laudo indicando TEA (de 4 anos), teve por objetivo de analisar os efeitos do processo de autoscopia e do planejamento de atividades baseadas nas diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na prática pedagógica de profissionais da educação, utilizando o delineamento quase experimental intrassujeito, integrado pelas fases de linha de base e intervenção.

Na linha de base, as próprias profissionais registraram os vídeos, que posteriormente foram entregues à pesquisadora, a qual também desempenhou o papel de agente de intervenção, para que pudesse observar e realizar os recortes de cenas com pontos importantes para serem discutidos durante a autoscopia de modo particular com cada uma das participantes.

A fase da intervenção foi dividida em quatro momentos (autoscopia de treinamento, curso de formação teórica no Desenho Universal na Aprendizagem, com realização da heteroscopia - autoscopia em grupo - , autoscopia orientada, e encontro final para avaliação da pesquisa). O uso da autoscopia propiciou aos participantes conhecer os problemas presentes na consciência prática dos docentes, favorecendo o alcance de uma vasta possibilidade de respostas para as incertezas e conflitos de valores existentes dentro deles (Silva, 2022).

No estudo de Fonseca (2024), os efeitos de um programa de formação docente nas interações comunicativas entre uma professora e seu aluno com TEA no contexto da Educação Infantil foram avaliados através de um delineamento quase-experimental intrassujeito, do tipo A-B (linha de base e intervenção). Participaram do estudo uma criança com TEA (4 anos), sua mãe e a professora de sala de aula regular de uma turma da Educação Infantil em uma escola privada. Foram realizados registros nas rotinas de rodinha, lanche e brincadeira devido a seu potencial de interação social. A autoscopia foi utilizada na fase da intervenção, compondo a etapa da formação da professora que aconteceu em 3 sessões via Google Meet. Dentre os resultados, o uso da autoscopia é destacado como uma prática valiosa a ser implementada nas formações continuadas de educadores; a professora participante da pesquisa afirmou ser uma oportunidade de ver pontos da sua prática pedagógica que poderiam ser reorganizados.

Morais (2024) teve por objetivo analisar os efeitos do procedimento de autoscopia no uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) na contação de histórias pelo professor de crianças com TEA. O estudo foi realizado em dois locais: em uma turma da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com 16 crianças matriculadas (3 delas com TEA); e a fase da intervenção foi realizada de modo remoto pelo Google Meet, devido à indisponibilidade da professora de participar presencialmente., seguindo uma abordagem quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (Nunes; Walter, 2020) e uma abordagem qualitativa.

Durante a fase da linha base (A), a pesquisadora observou e registrou através do vídeo, em sua totalidade, a atividade de contação de história feita pela professora com as crianças da turma. Os livros que foram selecionados pela professora para realizar a contação de história já haviam passado por um processo de seleção baseado nos temas destacados pela coordenação pedagógica do CMEI e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e foram adaptados por meio da CAA.

A autoscopia foi utilizada durante a fase da intervenção (B); nesse momento através de encontros remotos com a pesquisadora, a professora observava sua própria prática durante a leitura compartilhada. Durante a autoscopia, a pesquisa utilizou um conjunto de perguntas que poderiam estimular a reflexão da professora. Após cada sessão de intervenção, era observada e

registrada mais uma nova leitura compartilhada realizada pela professora com as crianças da turma a fim de captar as possíveis mudanças no comportamento da docente.

Os resultados da fase A mostraram que, apesar da professora já ter participado como sujeito em outra pesquisa com foco em CAA e TEA e ter experiência com o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS), não fazia uso das estratégias que favorecessem a participação das crianças com TEA; a professora costumava ofertar atividades complementares para elas e assim coexistem duas salas de aula em um mesmo espaço. Foi verificado na fase B que a intervenção impactou a prática da professora, favorecendo a participação das crianças com TEA.

No artigo de Souza e Nunes (2020), o objetivo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção (Consultoria Colaborativa) desenvolvido em uma sala de Educação Infantil de uma escola no interior do RN. Com um delineamento multimétodo (quase experimental intrassujeito e pesquisa-ação), participaram da pesquisa a professora, uma criança com TEA (4 anos), a cuidadora e a avó, a pesquisadora e uma assistente de pesquisa.

Nesse caso, a autoscopia foi utilizada como uma etapa, durante o programa de intervenção desenvolvido em 16 encontros formativos. Entre as ações desenvolvidas, foram apresentadas à professora as rotinas registradas através do vídeo na linha de base, que, em colaboração com a consultora e a cuidadora, identificou aspectos positivos e negativos de interação. A mediação da professora foi avaliada por meio da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), e, ao final da pesquisa, foi possível observar o aumento na frequência de comportamentos mediadores da professora e mudanças significativas na participação da criança com TEA nas atividades escolares.

Pereira e Nunes (2018) relataram os resultados da análise dos efeitos da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de escolarização de um aluno diagnosticado com TEA (5 anos), inserido em uma turma da Educação Infantil de uma escola particular de Natal. Além da criança com TEA, participaram do estudo seus pais e três professoras (a titular da turma, uma auxiliar e uma de apoio pedagógico). Em uma pesquisa colaborativa de natureza quase experimental intrassujeito A-B, foram registradas duas rotinas: a de escrita e a de lanche, onde as professoras interagiram livremente com a criança com TEA (fase A - linha de base).

A fase seguinte (B) foi dividida em 3 etapas: reflexão, reunião multiprofissional, interventiva. Na primeira, a autoscopia foi utilizada para que a professora e auxiliar analisassem as sessões videografadas das rotinas e, em colaboração com a pesquisadora, considerassem as

possibilidades de participação da criança com TEA nas atividades. O emprego da autoscopia permitiu a professora e auxiliar perceberem a limitada participação da criança com TEA e a ausência de estratégias efetivas de ensino, além de, após a implementação do PEI, ajudar a avaliar o desempenho da criança com base nos objetivos traçados. Os resultados revelaram que, após a implementação do PEI, houve melhorias no nível de interação com a turma, aumento no tempo de permanência na tarefa envolvendo a escrita, avanços nas formas de comunicação da criança com TEA com professores e colegas de turma, entre outros.

Silva, Nascimento, Redig e Walter (2024) tiveram como objetivo analisar como a articulação entre os princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e o uso da Matriz de Comunicação pode contribuir para o planejamento e a qualificação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter interventivo, que buscou compreender os processos de reflexão docente a partir da implementação de estratégias pedagógicas fundamentadas no DUA e mediadas pela Matriz de Comunicação.

A autoscopia foi utilizada como ferramenta de reflexão sobre a prática pedagógica, por meio da análise de registros das interações docentes em contexto de ensino. Esse recurso possibilitou aos professores revisitar suas ações, identificar potencialidades e limites das estratégias adotadas e ajustar o planejamento pedagógico de forma mais alinhada aos princípios do DUA e às necessidades comunicativas dos estudantes. Os resultados do estudo indicaram que o uso da autoscopia favoreceu o desenvolvimento de uma postura reflexiva e intencional por parte dos docentes, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de ações inclusivas, evidenciando seu potencial como recurso formativo no contexto da educação de crianças com TEA.

Os estudos selecionados destacam a formação docente como caminho para promover o desenvolvimento de práticas inclusivas para estudantes com TEA, além de evidenciar que a autoscopia tem sido utilizada predominantemente como uma ferramenta de formação docente com forte caráter reflexivo, favorecendo não só o desenvolvimento dos estudantes, mas também auxiliando os professores a realizarem uma reflexão crítica da própria prática e seu aperfeiçoamento profissional. Observa-se que o processo de autoscopia é utilizado em momentos posteriores à intervenção ou de forma integrada a programas formativos, com o objetivo de favorecer a tomada de consciência docente, a análise crítica das interações pedagógicas e a ressignificação das estratégias de ensino.

No conjunto dos estudos analisados na presente revisão sistemática, observa-se que a autoscopia, embora reconhecida como um recurso relevante para a reflexão sobre a prática

pedagógica, é majoritariamente utilizada de forma secundária ou complementar às intervenções propostas, estando frequentemente articulada a outras estratégias formativas, como programas de formação continuada, consultoria colaborativa, uso da CAA, DUA ou elaboração do PEI. Nessas pesquisas, a autoscopia assume, em geral, a função de apoiar processos de análise e ajuste das práticas docentes, sem se configurar como o eixo estruturante da formação. Diante desse cenário, evidencia-se uma lacuna na literatura que a presente pesquisa busca suprir ao propor a autoscopia como elemento central e intencional da formação docente, orientando a prática de professores que atuam com crianças com TEA, contribuindo para aprofundar a compreensão de seu potencial formativo, assim como amplia o debate acadêmico sobre estratégias reflexivas na educação inclusiva e a formação de professores.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo participante. A pesquisa participante tem sua origem no início da década de 80, caracterizada pelos regimes autoritários e modelos de desenvolvimento excludentes; mudanças que atravessam a sociedade influenciam diretamente a mudança de estratégias metodológicas e denominações para as práticas que compartilham um objetivo comum (Gajardo, 1987). Segundo Gabarrón e Landa (2016, p. 113), a pesquisa participante pode ser definida em linhas gerais como “uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de um conhecimento”.

A pesquisa participante procura auxiliar os sujeitos envolvidos a identificar seus problemas, realizar uma análise destes e buscar soluções adequadas, sendo assim, ela parte dos problemas colocados pelos pesquisados, da sua realidade (Boterf, 1987). Destacamos que não existe um modelo único de pesquisa participante, este método se adapta às condições particulares de cada situação concreta.

Thiollent (1987) destaca que a pesquisa participante não se concentra na questão do agir, mas sim nas condições favoráveis para uma melhor captação das informações, ou seja, está mais direcionada ao pólo pesquisador do que no pólo pesquisado. Nesse contexto, alguns autores a concebem como uma técnica de “observação participante”. O pesquisador se adequa aos grupos observados e compartilha a rotina de forma que fatos, situações e comportamentos aconteçam em suas atividades comuns.

Nesse processo, uma das características da pesquisa participante é que o problema nasce na realidade concreta, sendo um processo coletivo – mas varia a extensão e natureza da participação – e educativo. Este último é muito acentuado, já que educadores têm utilizado esse delineamento principalmente no campo da educação de adultos (Demo, 1987).

4.2 Procedimentos Éticos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, por meio do parecer com o número 6.739.985 e CAEE 77482524.7.0000.5292 (Anexo A).

4.3 Campo de pesquisa

4.3.1 O CMEI

A presente pesquisa foi realizada em um CMEI na Zona Norte da cidade de Natal/RN. O CMEI funciona em um prédio cedido que atende 142 crianças, entre 3 a 6 anos, divididas em seis turmas nos turnos vespertino e matutino. A unidade conta com: 3 salas de aula, refeitório, cozinha, 1 sala que comporta direção, coordenação, secretaria, biblioteca e depósito, um parque ao ar livre, um parque em ambiente coberto, um banheiro para as crianças, um banheiro para funcionários e uma área de serviço.

Figura 2. Entrada do CMEI



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

4.3.2 A turma

O estudo foi desenvolvido em uma turma de nível IV, crianças de 5 a 6 anos, no turno matutino, com 25 crianças matriculadas (13 meninos e 12 meninas), porém, no período das observações, a média de frequência era de 20 crianças por dia. Em nenhum dia das observações todas as crianças estavam presentes.

A sala de aula apresenta um espaço reduzido, com pouca circulação. No período inicial da investigação, o horário de aula encontrava-se reduzido devido a problemas de infraestrutura; já no último mês de observação, o horário foi restabelecido. Inicialmente a sala contava com 16 conjuntos de mesas e cadeiras para as crianças, após a normalização do horário esse quantitativo passou para 20. Cada criança podia escolher onde gostaria de sentar.

Na parede em frente à porta ficavam dois armários para materiais pedagógicos, cestos para os brinquedos, um gelágua, uma estante de plástico para armazenar copos e toalhinhas das crianças e um ventilador. Fixado nela tinha o calendário da turma e um espaço onde registravam a quantidade de crianças presentes e ausentes, o ajudante do dia e alguns cartazes referentes ao

tema trabalhado. Oposta a essa estava o quadro branco; abaixo dele estavam colados o alfabeto e o números de 0 a 9 e suas respectivas quantidades.

Próximo às janelas havia uma mesa de apoio e duas cadeiras para a professora e estagiária, um espelho, um aparelho de TV e mais um ventilador. Do outro lado estavam afixados os combinados da turma e o mural de atividades.

Figura 3. Sala de aula Nível IV



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Durante as observações, a rotina da turma mudou de acordo com o horário de funcionamento do CMEI. Inicialmente as crianças chegavam, a professora organizava uma roda de conversa inicial em que apresentava o que seria realizado no dia, havia apenas um momento de alimentação, uma atividade mais estruturada, um momento na área externa da unidade (parque, caixa de areia) e logo em seguida as crianças iriam para casa. A partir do momento da regularização do horário as crianças passaram a ter dois momentos de alimentação, escovação, e o tempo para atividades e mediações ficou mais extenso e produtivo segundo a professora.

4.4 Participantes

Participaram desta pesquisa uma professora da Educação Infantil e uma criança com TEA matriculada em uma turma do nível IV em um CMEI. Os participantes foram escolhidos pelo critério de conveniência.

4.4.1 A professora

A professora da turma é licenciada em Pedagogia, atua na Educação Infantil da rede municipal há 15 anos; na instituição de ensino escolhida como lócus da pesquisa trabalha há três anos, no turno matutino. No turno vespertino, trabalha como professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em uma turma do 1º ano, há três anos.

Possui especialização em Docência na Educação Infantil e participa constantemente de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e UFRN. Segundo dados coletados pela aplicação de um questionário, a professora possui experiência na área da Educação Especial, realizou alguns cursos de extensão sobre a temática e teve vivências com alunos com Necessidades Educacionais Específicas na sala de aula regular.

4.4.2 A criança

A criança participante da pesquisa tem cinco anos, é o primeiro filho do casal, tem um irmão de dois anos. De acordo com o relato da mãe, a criança quando mais nova chegou a falar duas palavras e parou. Esse fato chamou atenção da família, porém, somente com a entrada da criança na escola próximo aos 3 anos de idade, foram orientados a procurar ajuda médica devido ao atraso no desenvolvimento da fala.

Há dois anos recebeu o diagnóstico de TEA nível de suporte 3. Além de não se comunicar verbalmente, apresenta dificuldade em interagir com seus pares, estereotípias motoras (DSM - V), com frequência utiliza as professoras como ferramenta para pegar garrafa de água, para demonstrar que quer sair da sala, etc. Tem preferência por objetos circulares (acerolas, bolinhas de massinha de modelar, tampinha de garrafa etc), gosta de atividades que envolvam água e vídeos infantis do Bob Zoom..

No período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, a criança fazia acompanhamento com psicóloga e fonoaudióloga quinzenalmente no Sistema Único de Saúde de um município da região metropolitana de Natal.

Devido à dificuldade de transporte e acesso às terapias, a família se mudou para a capital e a criança foi matriculada no início do ano de 2023 no CMEI lócus da pesquisa. No entanto, devido à falta de estagiária para acompanhá-la na rotina escolar, só passou a frequentar a unidade de ensino no meio do ano. Foi adotado o nome fictício Kaio.

4.5 Materiais

Para a realização das gravações foram utilizados dois aparelhos smartphones, com objetivo de assistir os registros durante as sessões de autoscopia, um notebook e uma caixa de som. Além disso, um diário de bordo como registro das observações foi adotado pela pesquisadora.

4.6 Instrumentos

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um formulário de caracterização dos sujeitos através do Google Forms, que foi enviado para a docente.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

Após aprovação do CEP e anuência do CMEI, foi apresentado e assinado, através do Google Forms, pela docente participante, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – RCLE (Anexo D), Termo de Autorização de Uso de Voz e Imagem (Anexos B e C), além da assinatura do Termo de Autorização de Uso de Voz e Imagem (Anexo B) realizada pela família/responsável da criança. As gravações foram iniciadas em 31 de julho e, devido ao afastamento da professora por motivos de saúde, foram finalizadas em 30 de setembro do ano de 2024, totalizando 288 minutos de registro. Buscamos registrar, através de vídeo, as ações e prática pedagógica desenvolvida/conduzida pela professora. Não foi determinado um ambiente, uma atividade ou momento específico da rotina escolar, assim como, devido à dinâmica do comportamento da criança com TEA, não foi possível posicionar o equipamento em um local fixo pré-definido e destacamos a dificuldade da movimentação da pesquisadora com o aparelho utilizado para realizar a gravação devido ao pouco espaço físico livre, principalmente na sala de aula.

Inicialmente, durante o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas 4 sessões de autoscopia, com base em Sadalla e Larocca (2004), em que a pesquisadora selecionou trechos realizados em dias diferentes durante a rotina da turma: 1 registro da roda de conversa e 3 registros de atividades desenvolvidas com a criança com TEA. Nesses momentos, a pesquisadora apenas deixou o vídeo “correr” e informou as participantes que se quisessem poderiam parar a exibição a qualquer momento, porém, na maior parte do tempo, elas permaneceram em silêncio, expressando-se por risos ou trocando olhares. Nessas sessões de autoscopia, a pesquisadora se limitou a perguntar ao final da exibição “O que vocês observaram?”, “Quais os pontos positivos ou negativos vocês apontam nesse trecho?” ou que elas tecessem comentários do que considerassem importante.

O material dessas sessões foi registrado, transcrito e analisado, nos fazendo observar que a participação da professora estava sendo mínima, corroborando com Sadalla e Larocca (2004) quando apontam problemas do uso da autoscopia na formação de professores no que diz respeito ao risco da “análise superficial” e do “ponto de vista negativo”. Além disso, concordamos com Moraes (2024) sobre a importância da preparação da pesquisadora para o uso

da autoscopia enquanto ferramenta de intervenção, que apesar de ter feito um estudo teórico e conhecer um pouco dessa técnica, percebeu que utilizá-la na prática não é uma tarefa fácil.

Frente a isso, é perceptível que criar um espaço de reflexão, mesmo fazendo uso de dados observáveis, não é suficiente para garantir ao docente uma postura reflexiva, é necessário auxiliá-lo nesse processo (Braz, 2009). Assim, optamos pela mudança na condução das próximas análises. A técnica da autoscopia é utilizada nesta pesquisa com o propósito de promover a reflexão sobre o fazer docente, tomando a prática como elemento central de análise. Esse procedimento favorece a tomada de consciência das próprias ações e pode conduzir à transformação de práticas já consolidadas. Para sua aplicação, adotou-se a organização em torno das quatro ações do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir (Magalhães, 2004; Liberali, 2004; Braz, 2009; Ibiapina, Brito e Loureiro-Jr., 2007). O processo de análise será expresso através da linguagem em torno de um objetivo proposto mediado pelo outro, ou seja, uma imagem não fala por si só, é preciso o diálogo, a linguagem que, segundo a perspectiva sócio-histórica, representa a chave para a construção do conhecimento (Ibiapina, Brito e Loureiro-Jr, 2007).

Ainda segundo os autores citados acima, as ações de formação levam o docente a uma reflexão crítica orientando seus fazeres, fazendo pensar com intencionalidade, replanejando e percebendo as consequências de sua ação. Esse tipo de reflexão deve ser conduzida de forma sistematizada, de modo que propicie a tomada de consciência e a transformação da prática.

Nessa perspectiva, a primeira ação do processo reflexivo é descrever, que está relacionado à questão “O que faço?”. Dessa forma, o docente descreve detalhadamente suas ações, distanciando-se e questionando as razões de suas escolhas. Essa descrição do fato real observado, nesse caso durante a sessão da autoscopia, não é um processo formal ou complexo, o objetivo é dar voz às ações do docente abrindo portas para a próxima ação.

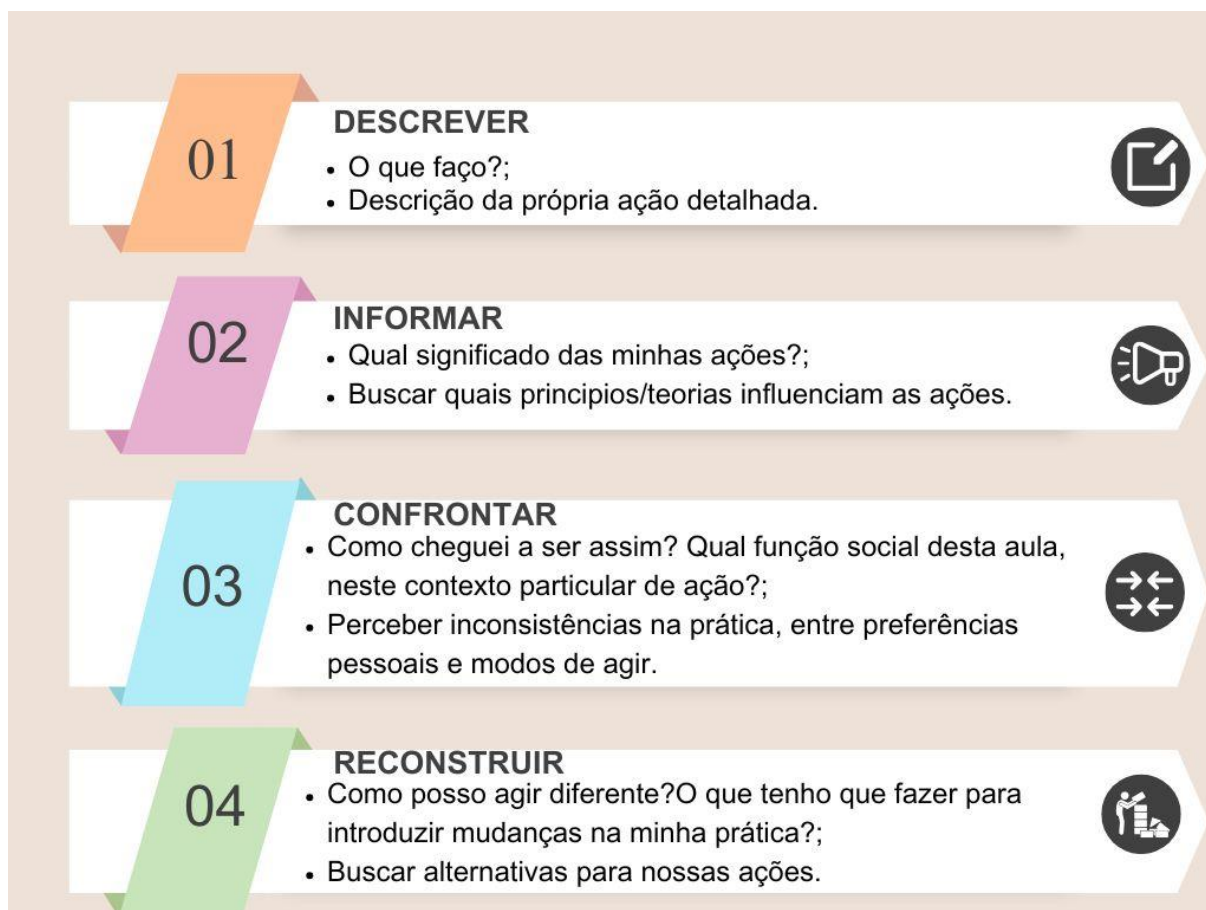
O informar está relacionado a uma busca pela compreensão das teorias que foram aprendidas ao longo da vida do docente e que influenciam suas ações. Essa ação procura responder a questões como “Qual o significado das minhas ações?”.

Em seguida, o docente seria levado a responder a questão “Como cheguei a ser assim? Qual a função dessa aula, nesse contexto particular dessa ação?” que remete a ação do confrontar. O objetivo é buscar inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir, compreendendo melhor o significado de suas práticas, tendo autonomia para decidir se a mantém ou a transforma (Ibiapina, Brito e Loureiro-Jr, 2007).

A ação reconstruir pode ser mediada pelas questões “Como posso agir diferente? O que tenho que fazer para introduzir mudanças na minha prática?”. Nessa ação, buscam-se

alternativas para as ações, percebendo que as práticas não são imutáveis. O docente passa a ter maior controle sobre a sua prática, passando a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensar seu fazer. O quadro abaixo sistematiza as ações do processo reflexivo.

Figura 4. Ações do processo reflexivo.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De forma breve, a reflexão crítica, as ações do processo reflexivo e o uso da técnica da autoscopia oferecem condições para que o docente tenha clareza sobre o que faz, como faz, por que faz e sobre o que precisa fazer para melhorar sua prática pedagógica. Destaca-se a relevância da autoscopia como um recurso valioso na formação docente que faz a consciência mais real do fazer.

4.8 Critérios de escolha dos vídeos

Para análise dos registros, optou-se por uma amostragem intencional e equilibrada, a fim de garantir representatividade dos diferentes momentos do percurso formativo e assegurar equidade na distribuição dos dados ao longo dos meses de acompanhamento. Foram

selecionados quatro vídeos por mês, totalizando doze unidades de análise, respeitando o critério de duração uniforme de aproximadamente dez minutos por vídeo.

4.9 Procedimentos de análise

O processo de análise de dados foi baseado em alguns princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2015). Frente aos objetivos deste estudo, identificar as demandas formativas da professora com relação à prática pedagógica com crianças com TEA e o material verbal das sessões da autoscopia formaram o conjunto de dados a ser analisado, seguindo as seguintes etapas:

1. Transcrição das sessões de autoscopia com auxílio de uma aplicação no Google Drive “Google Colaboratory”, logo após houve a necessidade de realizar ajustes manualmente na primeira transcrição;
2. Leitura flutuante do material transcrito;
3. Codificação e composição do corpus textual;
4. Análise através do software Iramuteq;
5. Escolha das categorias e subcategorias;
6. Análise dos dados.

As categorias e subcategorias (quadro 2) foram definidas a partir da análise temática das transcrições das sessões de autoscopia realizadas com a professora, que, por sua vez, formaram o corpus textual analisado pelo software Iramuteq, que possibilitou uma visão mais ampla das demandas que foram apresentadas pela professora durante os momentos da autoscopia. A análise temática tem como característica “o recorte de uma transcrição de dados verbais, advindos de uma entrevista em grandes extratos” (Manzini, 2020, p. 211). Além disso, Bardin (2015) destaca que, com esse viés, é possível estudar as motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências que são apresentados nos excertos de relatos escritos.

Quadro 2. Categoria e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
NECESSIDADES FORMATIVAS	COMUNICAÇÃO - Comunicação Alternativa e Ampliada; - Trabalho colaborativo
	PLANEJAMENTO - Estratégias de ensino - Plano Educacional Individualizado
	AVALIAÇÃO - Acompanhamento pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com os dados agrupados e organizados frente à retomada dos objetivos do estudo, no próximo capítulo serão analisados a partir da relação com a fundamentação teórica.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados nesta sessão se dão a partir da análise da categoria e subcategorias, já mencionadas anteriormente, definidas pelos trechos da autoscopia da prática docente. Cada excerto é antecedido por uma breve descrição da cena correspondente, com o objetivo de situar as condições em que a fala foi produzida e evidenciar o recorte da prática pedagógica em análise. Ressalta-se que uma mesma cena pode aparecer mais de uma vez ao longo do capítulo, mantendo a mesma numeração original, uma vez que diferentes trechos da reflexão docente podem estar associados ao mesmo episódio observado.

5.1 Comunicação

A Educação Infantil, assim como o espaço escolar, representa um ambiente facilitador da socialização, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades funcionais (Rocha, 2025) através da relação cuidar - educar, tendo como alicerce as brincadeiras, as interações e os processos comunicativos. A BNCC destaca o desenvolvimento da linguagem oral como um elemento central na Educação Infantil, reconhecendo-a como um veículo para a interação social, a construção de significados e a expressão de pensamentos e emoções (Brasil, 2017). Porém, é relevante considerar que cada criança adquire essa habilidade de uma forma e um tempo diferente, e ainda existem aquelas que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento da linguagem e é necessário encontrar um meio para auxiliar esse processo comunicativo.

A comunicação tem sido apontada como uma das áreas em que se concentram os maiores desafios para indivíduos com TEA, caracterizando-se por prejuízos significativos (APA, 2014). Nesse sentido, a efetivação de interações comunicativas entre docentes e crianças com TEA configurou-se como um desafio recorrente, sendo mencionada pela professora como uma demanda formativa. Tal dificuldade impactava diretamente tanto nas mediações realizadas quanto na efetividade do processo de ensino-aprendizagem, conforme ilustra o trecho a seguir:

Cena 1: Em uma roda de conversa a professora apresenta imagens com elementos da cultura africana, principalmente instrumentos e danças, tema que estava sendo trabalhado com a turma; as crianças estavam sentadas em uma roda de conversa no chão, Kaio estava sentado no colo da estagiária, sempre solicitando que ela estimulasse ele sensorialmente com as mãos. Em um determinado momento do vídeo, Kaio puxa a mão da estagiária em direção à porta, a professora solicita então que ela mostre o cartão da roda para Kaio.

O cartão, ele é visual, né? Porque a gente percebe, pelo menos eu percebia muito, que só a gente falando ele não compreendia, que tinha que sentar naquela hora. E aí, com os cursos que eu já fiz, fala-se que uma criança com TEA aprende mais visualmente. Visualmente pra ele é mais interessante, chama mais atenção e ele compreende melhor. Aí a gente fez os cartões da rotina e nessa hora, que ele tava querendo sair, aí ela disse, olha, agora não pode sair, porque agora é a hora da roda e mostrou o cartão pra ele. Porque eu já tinha conversado com ela que como eu tava organizando o restante da turma, e ela estava mais próximo dele, ela mostrasse pra ele que era aquilo que a gente estava fazendo na hora. Então, assim, na hora da roda ela sabe que ele não senta, então ela já fica com o cartão meio que à espera, que quando há necessidade ela vai e mostra. Agora, pensando sobre, talvez, não deveria esperar precisar, talvez. Acho que se a gente mostrasse antes de precisar, não sei se ajudaria, mas agora estou pensando, acho que a gente poderia antecipar, talvez, né? Dá pra pensar sobre isso. Acho que se antecipasse talvez ele não tivesse se estressado. Talvez ele não tivesse pedido pra sair. Ou talvez sim mesmo. Mesmo quando tava apresentado lá ele também tinha necessidade que a gente mostrasse pra ele que aquela hora era aquela hora, né? (Professora, 2025)

Observa-se que a docente reconhece a complexidade da comunicação no contexto escolar, ao mesmo tempo que destaca que a dificuldade em compreender desejos, interesses e necessidades da criança diante da ausência da linguagem oral, o que impacta a qualidade das interações e a participação da criança nas atividades escolares. Essa compreensão converge com estudos que apontam a comunicação como um dos principais desafios no processo de inclusão de estudantes com TEA (Camargo *et al.*, 2020; Barbosa, 2020).

Diante desse cenário, se faz necessário planejar estratégias que auxiliem e ofereçam suporte ao desenvolvimento desses processos comunicativos de crianças com necessidades complexas de comunicação, especialmente as crianças com TEA. A literatura apresenta a CAA como um elemento importante para a redução de barreiras comunicativas, ampliação do acesso a recursos educacionais e na participação em atividades diárias (Rocha, 2025; Guthierrez e Walter, 2021; Massaro e Deliberato, 2017).

A CAA pode ser definida como uma área clínica, educacional e de pesquisa que visa facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos (Deliberato, Gonçalves e Manzini, 2024; Schirmer e Silva, 2024). Ela se utiliza de estratégias e recursos que podem incluir o uso de símbolos pictográficos, imagens, gestos, entre outros, dando a oportunidade de expressão, interação e comunicação de forma eficaz (Gonçalves e Walter, 2024). A combinação

de práticas pedagógicas adequadas, o uso de estratégias da CAA e professores com formação potencializam não só a comunicação e interação como também habilidades emocionais e sociais (Gonçalves; Walter, 2024).

O estudo de Barbosa (2022) concluiu que o uso da CAA mostrou-se desafiador, os docentes demonstraram dificuldade no seu uso e o curso de formação desenvolvido não foi suficiente para capacitar os participantes ao uso efetivo da CAA nos aspectos comunicativos. Com relação à formação dos professores para o uso da CAA, pesquisadores destacam que, além dessa necessidade, os docentes apresentam dificuldades em saber como inserir os sistemas e recursos dessa área do conhecimento em suas práticas pedagógicas (Rocha, Pletsch, 2018; Rigoletti e Deliberato, 2020). Esses resultados corroboram com o que foi identificado na fala da professora participante da pesquisa, que, apesar de afirmar no formulário de caracterização que participa com frequência de cursos de formação na área da Educação Especial, sente dificuldade de implementar estratégias e recursos da CAA com a criança com TEA.

Cena 2: Durante a realização da atividade de construção de um dos personagens da história “Bruna e a galinha da Angola” com material reciclado, a professora observa, através da autoscopia da sua prática, que fez várias perguntas a Kaio apenas de forma verbal “Vem cá, vamos sentar pra fazer a atividade?” ou “Olha aqui com que cor você vai pintar?”.

Ah vi várias oportunidades de estudo com relação à comunicação alternativa, por exemplo, já me falaram sobre muita coisa. Mas na hora do fazer, na sala, com todo mundo junto, complica. Eu não consigo fazer. Por quê? Por mais que não queira, a gente tem as nossas experiências. Então, quando chegam as crianças falando, eu completamente esqueço do cartão e fico perguntando, perguntando eu sei que ele não vai responder. E como ele não tem uso em casa também, eu meio que me desobriço a usar. Eu sei que seria bom pra ele. Sei que fazer o cartão com foto seria interessante, como a gente fez, mas ele precisa usar. Não adianta fazer e deixar posto. A gente tentou algumas vezes, algumas, mas eu acho que a gente teria que ter, pra ser eficaz, como os cursos dizem, precisa de uma constância, precisa de uma rotina. E a gente não tem uma rotina de uso [...] Pra eu fazer sozinha na sala com 25 alunos e só uma pessoa que não tem experiência, nem formação pra me ajudar, é difícil. É difícil porque eu tenho que

ter 25 olhos e até mais, 26, porque tem uma professora em formação junto comigo, então assim não dou conta. (Professora, 2025)

Cena 3: Em uma roda de conversa a professora faz o reconto da história “Bruna e a galinha da Angola” utilizando música e materiais concretos: uma boneca, uma galinha de pano, um cartão com o pictograma que representa a chuva. Kaio está sentado no colo da professora e em alguns momentos manipula os materiais principalmente o pictograma.

Não sei ensinar como ele usar. Quando a criança já usa, é mais fácil você usar, porque você está no dia a dia, você pergunta, meio que os cartões já estão disponíveis e ele já entendeu que para falar é preciso mostrar. Aí eu não sei como mostrar a necessidade do cartão, pra uma criança que ainda não entendeu (Professora, 2025).

A fala da professora evidencia que, embora possua conhecimento sobre a CAA e reconheça sua relevância para o atendimento a crianças com TEA, ainda há uma demanda significativa por formação voltada ao uso prático desses recursos no cotidiano escolar. Nesse sentido, Franco (2024) e Franco e Mendes (2024) destacam a necessidade de capacitação docente para o uso efetivo da CAA, apontando a carência de conhecimentos sobre a inserção de seus sistemas e recursos nas práticas pedagógicas, o que corrobora com achados anteriores sobre as dificuldades dos professores em integrar tais ferramentas ao contexto educacional (Carnevale *et al.*, 2013; Rocha; Pletsch, 2018; Rigoletti; Deliberato, 2020; Deliberato, 2022, 2024). Assim, reafirma-se a importância de que a formação continuada seja construída a partir das demandas reais vivenciadas pelos professores em seus espaços de atuação (Candau, 1996; Schmidt *et al.*, 2016).

No mesmo excerto, a professora evidencia a dificuldade em implementar os recursos de CAA, atribuindo também esse desafio à falta de formação e experiência do profissional de apoio que acompanha a criança com TEA. Na rede municipal de Natal, essa função é exercida por estagiários, graduandos de pedagogia ou de outras licenciaturas, contratados por empresas terceirizadas por períodos de dois anos, o que resulta em elevada rotatividade e, consequentemente, descontinuidade no apoio oferecido, demonstrando um barateamento dos profissionais da área da Educação Especial (Lopes; Mendes, 2021). Estudos indicam que a

presença de estagiários no apoio a alunos com TEA contribui para o aumento da frequência escolar e para maior tempo de permanência em sala, embora não assegure a participação nas atividades devido ao limitado nível de formação específica para a função que desempenham, o que torna indispensável a oferta contínua de formações que ampliem conhecimentos teóricos e práticos e promovam a reflexão sobre a própria atuação (Gomes; Mendes, 2010; Santos, 2023).

Além de compreender a prática como espaço de formação e reflexão, a literatura evidencia a importância de que os docentes recebam apoio e compartilhem ideias para alcançar objetivos comuns no processo de inclusão de crianças com deficiência (Capellini; Mendes, 2007). Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo reforça que os profissionais não devem atuar isoladamente, mas em equipes que integrem também as famílias, potencializando a construção de estratégias inclusivas (Silva; Mendes, 2008). A parceria entre escola e família possibilita que os pais compartilhem suas perspectivas e conhecimentos específicos sobre seus filhos; contudo, mesmo havendo uma comunicação satisfatória com os responsáveis, a implementação de estratégias eficazes, especialmente no que se refere à CAA, ainda se apresenta como um desafio, dificultando o princípio colaborativo pautado em ações coletivas e o compartilhamento de recursos disponíveis (Franco; Mendes, 2024).

Cena 1: Durante a autoscopia da prática docente ao ser questionada se e como a professora organizaria o momento em que o cartão com o pictograma da roda de conversa é apresentado para Kaio, a professora traz à tona a dificuldade de trabalhar com CAA.

[...] ele só usava o cartão aqui. Porque a mãe tem aquela resistência da comunicação, que ela queria que a criança falasse e ela achava que o cartão iria atrapalhar. Eu conversei com ela, sugeri que ela usasse também os cartões em casa, pedi pra ela tirar fotos dele na rotina de casa e mandar pra mim, que eu mesmo ia imprimir, plastificar e entregar pra ela. Ela não deu resposta. Eu também não ia ficar insistindo em um trabalho familiar, se eu não tava dando conta nem aqui, imagine em casa. Né? Era difícil trabalhar o cartão também por isso, porque como ele não tinha o hábito de trabalhar em outro espaço, então ficou muito limitado só na escola. E aí quando a gente apresentava, ele também não tinha tanto interesse assim.

Cena 4: Nessa situação a professora assiste a um vídeo de uma roda de conversa em que ela faz a chamadinha utilizando como recursos os crachás com o nome das crianças e uma música, prática comum na Educação Infantil. Nessa ocasião, era o primeiro dia que o horário do CMEI estava normalizado, das 07 às 11 horas. Porém, a professora só percebe quando a pesquisadora destaca essa informação. Kaio está muito agitado, chora, grita e puxa a mão da estagiária em direção a porta diversas vezes. Ao refletir sobre seus conhecimentos ao longo da sua formação e a relação da realidade com a criança com TEA em sua turma ela destaca. [...] tenho certeza que nesse momento eu não percebi que era essa questão do horário. Não, não me veio à mente. Certeza absoluta como 2 e 2 são 4. Tanto que se eu tivesse lembrado, eu já teria dito a ela que fosse lanche com ele, porque adiantava ele ficar lá desse jeito? Mas nem isso eu não me toquei. Ela também não, né? Visivelmente ela também não atinou que seria isso. Quando ele saiu, que viu a comida, que sentou, aí ela atinou antes, porque ela pegou o cartão. Ela tentou mostrar pra ele o cartão, dizendo que não era a hora do lanche [...] Quando a criança, vamos dizer assim com uma falta completa de formas de comunicar, eu, pelo menos, vou falar por mim, eu sei que o cartão é importante. Eu sei fazer um cartão de rotina, por exemplo, porque eu faço com as crianças de nível 2, mas eu não sei como implementar isso numa criança já maior. É difícil. Aí chega uma criança sem uma forma de se comunicar com um professor que não sabe começar a se comunicar com essa criança. E não tem suporte nenhum que ajude ele, no sentido dele ter outro suporte, alguém que me desse um papel tipo: “Pronto professora, a gente tá trabalhando aqui, em tal canto, com essa abordagem que faz assim, assim, assim”. Até para eu saber o que é que eu posso procurar, pesquisar, para ajudar, para tentar. Como é que eu vou fazer um apoio a uma criança de suporte 3 sem suporte nenhum pra mim? De orientação. Eu não fui orientada por um profissional da área que trabalha com ele, o formato que ele encontrou pra trabalhar com ele. Eu trabalho com ele também, mas eu sou o pedagogo. O que eu tenho na minha bagagem é uma parte de um todo muito maior, que é bem complexo.” (Professora, 2025)

Os relatos evidenciaram pontos que a literatura frequentemente aponta como barreira relacionada à implementação de recursos da CAA, sobretudo em contextos educacionais (Deliberato, 2025). No primeiro trecho, a professora apresentou a resistência familiar ao uso de cartões comunicativos por temer que a CAA “substitua” ou iniba o desenvolvimento da

linguagem oral, apesar de dados empíricos indicarem melhorias nas habilidades comunicativas e aumento do repertório verbal (Deliberato; Ferreira-Donati, 2020).

Já no segundo trecho, a professora traz a preocupação da ausência de formação específica e do trabalho colaborativo entre escola, família e demais profissionais para efetividade nas práticas inclusivas (Nunes, Azevedo e Schmidt, 2013; Schirmer; Nunes, 2020a; Silva e Pletsch, 2025). A proposta de trabalho colaborativo, a partir das demandas apresentadas pela vivência dos professores, leva diferentes especialistas para o contexto escolar, auxiliando os docentes na identificação de habilidades e construção de estratégias que atendam as necessidades dos alunos, suas famílias e, conseqüentemente, potencializam o trabalho pedagógico, podendo gerar efeitos promissores (Deliberato *et al.*, 2024). Assim, o trabalho colaborativo configura-se como a atuação conjunta de todos os profissionais envolvidos, incluindo a família e o próprio aluno (quando for possível), em torno de objetivos definidos coletivamente e com corresponsabilidade pelas ações desenvolvidas (Damiani, 2008).

Devido ao caráter frequentemente isolado do trabalho do professor na sala de aula regular, pesquisas indicam que esses profissionais recorrem a recursos alternativos de comunicação para apoiar a realização de atividades acadêmicas, priorizando a compreensão da fala. Entretanto, tais recursos são utilizados com menor frequência para promover uma linguagem expressiva que favoreça a solicitação e a manifestação de desejos ou sentimentos (Walter, 2018; Nunes *et al.*, 2021). Essa tendência pode ser observada nas mediações realizadas pela professora junto a Kaio.

Cena 5: Na autoscopia 1 do mês de agosto, em que as crianças estavam realizando um registro através do desenho de um personagem folclórico e a escrita do nome com auxílio do crachá. A professora está sentada ao lado de Kaio, a criança tem uma folha em branco sobre a mesa e giz de cera na mão e o leva sempre à boca. Ao refletir se reconstruiria esse momento de intervenção com Kaio de uma forma diferente, a professora apresenta seu pensamento.

Talvez apresentando uma referência, uma imagem, né? Teve um momento, em algum dia que eu não me lembro agora, que a gente fez isso apresentando a referência, botava o desenho para ver se ele entendeu que ele deveria fazer um desenho daquele. E até que fluiu. Ele não olhava para fazer, mas estando lá a gente viu que ele manuseou o material diferente. Talvez se tivesse apresentado uma referência, se tivesse

colocado um material mais próximo a ele que ele pudesse mostrar os personagens, pra ver se ele escolhia qual personagem. Aí a gente dizia, “Ah, você tem os cartõezinhos dos personagens, o cartãozinho com a Iara, com o Curupira, e tal, e tal...” pra ver qual que ele se interessava. “Ah, então vamos fazer esse.” até pra usar o cartão, pra ele saber que ele escolheu aquilo, ou apresentar dois, pra ver o que ele queria. Talvez levando o cartão pra lá também, pra mostrar ali a hora do desenho, a foto do desenho, a criança desenhando, pra ele entender que ali era pra desenhar, usar o giz de cera pra desenhar e não pra colocar na boca.

A fala da professora evidencia a reconstrução de sua prática a partir de uma experiência anterior, na qual percebeu uma mudança sutil no comportamento de Kaio em relação ao material disponibilizado. Sua proposta revela preocupação em estabelecer uma relação clara entre a ação esperada e os materiais disponíveis, incluindo referências e recursos visuais, como cartões com personagens e imagens que representassem momentos da rotina ou da atividade. De forma semelhante, Pereira (2014) destaca que o uso de imagens ou símbolos pictográficos pode favorecer a compreensão de conteúdos curriculares e constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de habilidades previstas no PEI desenvolvido de forma colaborativa para a criança com TEA do estudo durante atividades de letramento.

Dessa forma, os relatos da professora evidenciam que, embora a participante demonstre sensibilidade e disposição para aprimorar suas práticas junto à criança com TEA, ainda persistem lacunas formativas significativas relacionadas ao uso efetivo da CAA. As situações observadas nas sessões de autoscopia revelam avanços pontuais na compreensão da importância da comunicação e na reflexão sobre a própria prática onde a professora passa a reconstruir suas ações pensando em novas possibilidades, mas também destacam a necessidade de um apoio sistemático e formativo, que favoreça a integração de recursos da CAA de modo contínuo e colaborativo. Assim, reafirma-se a relevância da formação docente voltada à aplicabilidade prática desses conhecimentos, bem como da articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, elementos essenciais para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção do desenvolvimento comunicativo e social de crianças com TEA.

5.2 Planejamento

Para Vasconcelos (1999), o planejamento constitui um processo contínuo e dinâmico, caracterizado pela reflexão, tomada de decisões, execução e acompanhamento em todas as

etapas (antes, durante e após a prática pedagógica), possibilitando ao docente o exercício permanente da ação-reflexão-ação. Ao planejar, o docente elabora um plano de mediação, intervindo e executando ações naquela realidade específica.

Na rede municipal de Natal, o planejamento pedagógico nos CMEIs ocorre diariamente após a saída das crianças. No CMEI lócus da pesquisa, esse momento era organizado por níveis: em um dos dias, o planejamento era acompanhado pela coordenação pedagógica; em outro, realizava-se o planejamento coletivo, reunindo todos os níveis de ensino com a coordenação; e, nos demais três dias, as professoras desenvolviam o planejamento de forma individual. Conforme o relato da docente participante, o tempo destinado a essa atividade mostrava-se insuficiente para a realização de um trabalho pedagógico aprofundado, além de não contemplar discussões específicas sobre o acompanhamento e as práticas voltadas à criança com TEA.

Cena 5: Na autoscopia 1 do mês de agosto, em que as crianças estavam realizando um registro através do desenho de um personagem folclórico e a escrita do nome com auxílio do crachá, a professora foi questionada na ação informar sobre o objetivo/foco da atividade/interação observada e se esse era o mesmo para Kaio. Ao relatar que a intencionalidade com ele era diferente, ela também se refere ao momento do planejamento na instituição.

É, a gente senta, pronto. Geralmente quando a gente senta com a coordenação era terça-feira. Aí na terça, explicava o que ia fazer da quarta até a outra segunda, e era o que dava tempo. Quando a coordenação dizia assim, ah, você poderia fazer assim, assim, sabe? Aí eu já anotava lá alguma coisa pra tentar fazer no decorrer da semana e eu estava organizando. Mas, por exemplo, não tinha um momento em que a gente sentava e conversava sobre o planejamento para Kaio e eu falava do geral. Também não existia essa pergunta. “Ah, e aí, Kaio, você vai fazer como?” Não tinha isso. (Professora, 2025)

Cena 2: Durante a observação, através da autoscopia, durante a realização da atividade de construção de um dos personagens da história “Bruna e a galinha da Angola” com material reciclado, a professora auxilia Kaio em sua produção. No momento da ação reconstruir, ao pensar em como organizar de forma diferente a

atividade, ela aponta também a dificuldade em realizar esse momento.

Outro fator é o tempo. Tempo de pensar, de fazer e reavaliar. Esse momento que eu estou sentada com você visualizando a prática, eu não tenho. Não estou dizendo nem que eu tinha esse aparato todo de filmagem. Mas até pra eu avaliar como foi o dia, eu não tenho tempo. Porque o tempo do planejamento não funciona. (Professora, 2025)

O relato da professora apresenta um momento de planejamento centrado nas demandas gerais da turma e ausência de um olhar para as necessidades da criança com TEA e as mediações pedagógicas necessárias ao seu processo de aprendizagem. Além disso, o tempo destinado a essa atividade mostra-se insuficiente para a articulação entre ações e reflexões que contemplem as singularidades das crianças. Pesquisas apontam que os docentes reconhecem o tempo de planejamento como um dos principais desafios para efetivar práticas inclusivas que envolvam crianças com deficiência (Brostolin; Souza, 2023; Camargo *et al.*, 2020), realidade também observada na fala da professora durante a autoscopia.

A ausência de um planejamento individualizado, como PEI, reforça a dificuldade da docente em promover a participação ativa da criança com TEA, o que impacta diretamente o desenvolvimento de práticas inclusivas. O PEI pode ser definido como uma metodologia de trabalho colaborativo, considerado também como recurso de planejamento e avaliação centrado no aluno, em que são definidas metas acadêmicas, funcionais e sociais (Nunes; Pereira, 2018). Apesar de ser amplamente utilizado em alguns países, a legislação brasileira não apresenta diretamente essa nomenclatura, mas prevê a flexibilização curricular e adoção de medidas individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015; Brasil, 2008).

Em termos nacionais, de forma geral, o que se observa é a existência de dispositivos em alguns estados e municípios que orientam a utilização do PEI, em consonância com legislação vigente. No município lócus deste estudo, uma portaria específica institui o PEI no âmbito da rede municipal de ensino (Natal, 2024). No entanto, o relato apresentado pela professora participante demonstra dificuldade na elaboração e implementação do PEI.

Cena 6: A professora está em uma roda realizando a chamadinha com auxílio de uma música e os crachás. Ao refletir sobre o papel das crianças naquele momento ela

afirma que elas são protagonistas não só em relação ao fazer, mas com relação ao pensar também, na medida que ela leva em consideração o pedido da turma para cantar uma música preferida. E ao ser questionada se ela vê Kaio também como protagonista, ela reflete.

Eu não consigo ver como eu consigo deixar ele mais protagonista. Porque como ele não interage de forma oral, ou demonstrando um interesse específico por alguma coisa, ou participando. Acho que o erro maior, da minha parte pelo menos, é no momento do planejamento. Porque mesmo sabendo que ele não faz, não participa, em alguns momentos eu não vejo como encaixar pra ele. E aí né ele não tinha um PEI, eu sei que ele tinha que ter mas aquela coisa né?! Aí quando solicitaram pra gente fazer o PEI, chegou só faça o PEI. Aí foi chegado, solicitado, faça o PEI. Mas eu não tive orientação de que fazer e como fazer, o que é que preciso ter. Mas do meio pro final, já quase no fim do ano, foi que houve uma formação com os coordenadores, não foi com a gente, que disseram que a gente precisava preencher o PEI com aquelas coisas que estava pedindo. (Professora, 2025)

Silva e Camargo (2021), em revisão integrativa da literatura, evidenciam que o número de pesquisas sobre o PEI ainda é reduzido. Embora os estudos analisados apresentem o conceito do PEI e os principais aspectos que devem ser contemplados em sua elaboração, observa-se a ausência de orientações claras e sistematizadas acerca dos procedimentos para sua formulação, implementação e execução no contexto escolar. Essa lacuna formativa também é perceptível no caso analisado, reforçando a necessidade de investimento em formação continuada que subsidie os professores no uso do PEI como instrumento de planejamento e avaliação inclusiva.

A literatura nacional tem evidenciado os desafios relacionados ao processo de elaboração e implementação do PEI (Hudson; Borges, 2020; Glat *et al.*, 2012; Bernardes; Kelman; 2020). Entre as dificuldades apontadas destacam-se a realização da avaliação diagnóstica e o planejamento pedagógico, os quais podem gerar problemas na definição de estratégias metodológicas, na formulação de objetivos e na seleção de recursos, bem como na condução da avaliação processual. Por ser uma metodologia ainda pouco aplicada, uma nova prática pedagógica a ser desenvolvida, inclusive no município lócus, se faz necessária uma

formação direcionada para as dificuldades apresentadas pelos docentes na elaboração e execução do PEI, promovendo ações práticas, diretas e críticas a fim de assegurar práticas inclusivas efetivas e promover o direito à aprendizagem de todos os estudantes (Silva; Camargo, 2021).

Uma abordagem individualizada no planejamento, combinada com estratégias de ensino assertivas, contribui com a efetividade das ações inclusivas e o desenvolvimento integral da criança com TEA. É relevante destacar que por estratégia entende-se a ação do docente no momento do ensino ou avaliação, principalmente quando leva em consideração suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem e o objetivo da atividade, sendo essa prática flexível e sujeita a modificações diante da ausência de funcionalidade para a criança (Fiorini; Manzini, 2021). Estudos indicam que, embora as características apresentadas por crianças com TEA possam ser vistas como obstáculos ao processo de inclusão, a falta de conhecimento sobre a implementação de práticas adequadas, ou a compreensão ainda limitada sobre elas, mesmo percebendo que algumas dessas crianças precisem de um suporte maior, as práticas implementadas ainda são insuficientes (Martins; Camargo, 2023).

Cena 4: Nessa situação a professora assiste a um vídeo de uma roda de conversa em que ela faz a chamadinha utilizando como recursos os crachás com o nome das crianças e uma música, prática comum na Educação Infantil. Nessa ocasião, era o primeiro dia que o horário do CMEI estava normalizado, das 07 às 11 horas. Porém, a professora só percebe quando a pesquisadora destaca essa informação. Kaio está muito agitado, chora, grita e puxa a mão da estagiária em direção à porta diversas vezes.

É tanta coisa ao mesmo tempo pra gente fazer, tanta demanda, que mesmo eu sabendo que eu preciso, eu não sei como. Não tem como fazer na hora. Pronto, aqui. Em nenhum momento, por exemplo, eu pensei que esse momento fosse ser um problema. Porque como é uma rotina diária, eu conversei com eles antes, expliquei que a gente ia mudar o horário e vida que segue, bola pra frente, porque a gente tinha outras demandas. Então, o horário mudou, ele chegou tudo de boa. E em nenhum momento eu pensei sobre a adaptação dele ao horário. É o mínimo, era o básico, era o simples, de ter pensando sobre isso. Talvez se eu

tivesse antecipado, que ele iria se estressar por causa da mudança de horário, que era óbvio que ia acontecer, que ele tem uma rigidez de rotina, talvez metade disso não tivesse acontecido e ele tivesse participado. Independente de laudo, de suporte, de outras coisas. É o mínimo. É uma mudança de rotina e a criança precisa se acostumar com a rotina nova. E não foi levada em consideração. Eu sei que eu precisava trabalhar com cartão de comunicação alternativa, rotina visual, mas peguei a rotina, joguei pro alto, ela foi embora. (Professora, 2025)

Ao assistir sua própria prática, a professora, frente à dificuldade de Kaio de adaptação à mudança de horário, demonstra consciência de uma falha em seu planejamento e uma postura potencial de mudança, repensando sua prática. Por outro lado, fica evidente a demanda formativa com relação à dificuldade da implementação de estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento de habilidades da criança com TEA, como o uso da rotina visual que auxilia na organização do ambiente e oferece a previsibilidade dos acontecimentos e regulação do comportamento. Em um estudo que investigou as principais dificuldades, desafios e barreiras enfrentados por professores de alunos com TEA em contextos de inclusão na escola comum, Camargo *et al.* (2020) identificaram que, entre as 19 participantes, apenas três mencionaram a dificuldade desses alunos em lidar com mudanças repentinas nas atividades diárias, sete relataram a adoção de horários diferenciados para melhor adaptação à rotina escolar, porém nenhuma indicou o uso de recursos visuais, como rotinas ilustradas por figuras ou imagens, que poderiam favorecer a compreensão das sequências de atividades e antecipar mudanças, prevenindo comportamentos reativos.

Os prejuízos no desenvolvimento da linguagem, da comunicação e da interação podem estar relacionados a comportamentos considerados inadequados (chorar, gritar, agressividade, etc) ou distúrbios de conduta, acarretando dificuldades no convívio social (Walter, 2006; Fiorini, 2017). É importante compreender que esses comportamentos não se limitam a questões disciplinares, mas a uma forma de comunicação deficitária. Essas reações foram observadas no comportamento de Kaio e destacadas pela professora participante do estudo.

Cena 1: Na ação reconstruir a autoscopia 2 do mês de julho, a professora relata como poderia reorganizar a roda de conversa sobre os conhecimentos prévios da cultura africana de outra forma.

Depois que passa, a gente sempre pode fazer melhor. Na hora que você faz o que dá, depois você pensa que dá pra melhorar. Claro, claro, podia fazer imagens maiores. Podia já ter trazido os vídeos, que quem sabe eles já teriam um interesse maior. Principalmente Kaio, né, por ter música, talvez ele tivesse interagido mais. No dia que eu trouxe o vídeo com mais danças, ele até assistiu um pouco. Ele teve um pouco de interesse. Teria trazido um tablet pra que ele pudesse ir passando as imagens, quem sabe, com a estagiária sentada junto com ele, só ela e ele, mesmo que fosse na roda, mas ela com ele, fazendo com ele o dele, vamos dizer assim, as imagens dele. Talvez ele tivesse sentado e tivesse interagido melhor. É que quando você apresenta para o grande grupo, é diferente de quando você se apresenta para uma criança só (Professora, 2025).

Cena 7: Ao observar um vídeo de uma roda de conversa para o compartilhamento do projeto da Bolsa Mágica (um projeto que envolvia a literatura infantil e a participação da família), em que Kaio, apesar de estar tranquilo não estava sentado na roda junto com os colegas, estava sentado em uma mesa próxima acompanhado pela estagiária, a professora cita mudanças que poderia fazer para mediar a atividade.

Da bolsa mágica, por exemplo. Pedir a todas as crianças para fazer fotos. Por que não? Poderia ter feito todas as crianças com foto. Além do registro, talvez se Kaio visse a foto da família do outro, já que ele era muito mais visual, talvez que se não fosse apenas o desenho da criança, fosse a foto do colega contando, talvez ele sentasse na hora, como ele fez na dele que eu pedi a mãe pra ela fazer fotos do momento da leitura em casa e ele poder apresentar aos colegas. Ele não ficou durante a leitura, mas quando mostrei a foto ele puxou e ele se interessou pela foto e ficou na mesinha. Se todas as crianças fossem com foto, talvez despertasse o interesse dele pelo menos ver a foto do colega, né ? Fazendo a contação da história. Essa seria uma mudança.

Percebe-se que as lacunas formativas nesse trecho se transformam aos poucos em oportunidade de reelaborar suas ações pedagógicas a partir da análise da autoscopia da sua própria experiência. Diante das necessidades e características específicas de Kaio, a professora

menção o uso de recursos visuais maiores, fotos, vídeos musicais e o apoio de tecnologias, como o tablet, estratégias que poderiam potencializar o engajamento, o tempo de atenção e participação dentro da atividade proposta (Souto, 2024). Ressalta-se, ainda, que as estratégias mencionadas pela professora favorecem não apenas a participação da criança com TEA, mas de todo o grupo, ao implementar práticas pedagógicas mais acessíveis e que atendam à diversidade presente no contexto da Educação Infantil.

Adotar uma prática centrada na criança, que valorize suas singularidades e respeite suas características, interesses e necessidades, contribui para o desenvolvimento de um planejamento e de estratégias adequadas que apoiem o processo de ensino-aprendizagem. No caso de crianças com TEA, observa-se que podem apresentar interesses restritos e uma grande diversidade de características, dessa forma não há uma única maneira de ensiná-las. Nesse contexto, pesquisas indicam que práticas pedagógicas que consideram as potencialidades da criança e se alinham aos seus interesses específicos constituem uma estratégia eficaz para potencializar o aprendizado e a aquisição de novas habilidades (Belinello, 2025); a reflexão da professora das cenas abaixo ilustram os achados da literatura.

Cena 2: Após assistir o vídeo, durante a ação de descrever, a professora percebe que, mesmo antes dela ou a estagiária se posicionar próximo à Kaio para iniciar mediação, ele fica envolvido com a tampinha da garrafa pet que seria utilizada na realização da atividade e acaba reconhecendo.

Teve uma vez que lembrei agora que pensei “Kaio é bom com tampinhas!”. Fiz isso uma vez, a questão do mapa lá do Brasil e da África. Eu fiz com tampinhas porque ele gostava de tampinhas. Ele participou do jeito dele, foi lá colou algumas tampinhas, mas a proposta era diferente das outras crianças que precisavam separar as tampas em cores. Quantas tampinhas elas vão precisar “Eu preciso que cada um tire sete tampinhas. Você não pode tirar mais nem menos do que sete.” Porque eu estava trabalhando um conteúdo conceitual. E com Kaio eu já não fiz isso. Na verdade era o interesse dele por tampas e que ele tinha que colar. Ele participou do jeito dele, colando do jeito dele a tampinha. Acho que uma falha que a gente cometeu foi a de não explorar tanto esse gosto dele por tampas, porque a gente tentou também uma vez fazer uma atividade de separação de cores não rolou. Era muita tampa, não eram só duas, e ele ficava jogando as tampas e a gente ficava colocando as

tampas. A gente tentou ainda duas vezes, sabe? Mas não aconteceu muito. Ele não interagiu de forma útil com a tampa ou do jeito que a gente esperava, na maioria do tempo era realmente só o manuseio com a estereotipia, de ficar se acalmando com o movimento circular da tampinha, aí a gente acabou não achando que isso não era bem o interesse dele. Achou que era só uma coisa que ele se sentia confortável de ficar manuseando. Aí a gente acabou não explorando. Podia ter pensado mais nisso (Professora, 2025).

Cena 2: Dentro da mesma autoscopia, a professora também reflete se e como ela poderia reconstruir essa prática.

Acho que vendo as imagens, você consegue ver melhor o que está errado, o que deu errado, ou o que poderia melhorar. Na hora, realmente, assim, tentamos. Talvez uma garrafa maior, porque a garrafa era muito pequena. Talvez com outros tipos de material, tipo “Só de pincel? Por quê?” agora achei que ele podia fazer com a mão, mas também não sei se com uma esponja, ou rolinho. Outro tipo de material que talvez ele, manuseando, escolhesse o que ele gostasse, o que ele pudesse fazer. Talvez eu me preparasse melhor pra questão da boca, né? Botar a tinta na boca. Não sei como eu me prepararia pra isso, porque ele ia botar na boca de qualquer jeito. Deixa ou não deixa, eis uma questão. Mas acho que eu poderia ter me programado melhor, preparado o ambiente melhor. Mesmo estando dentro da sala. Apesar de que ele sempre se senta na mesa coletiva com todos. Sempre é com a mesa coletiva. Principalmente em produção. Eu gosto até dele ver a outra criança fazendo, pra ele perceber que ele está fazendo a mesma coisa que o outro tá fazendo e às vezes usar como espelho. Quem sabe, né? Não tinha acontecido, mas no momento que ele vem, que eu pego do colega, “Ó Kaio, olha a do colega, como ficou legal, lindo!” devolvo a produção da outra criança, “Agora vamos fazer o seu?”, né? (Professora, 2025).

A autoscopia potencializa o processo de autoanálise da professora, deixando em evidência a reconstrução de uma prática intuitiva para uma intencional e inclusiva, fundamentada na priorização do processo de engajamento fazendo com que a criança com TEA

se envolva de maneira mais efetiva com a experiência oportunizada e se sinta mais motivada a participar das atividades. Embora a escola seja caracterizada como um ambiente natural e favorável ao desenvolvimento, é nesse espaço que crianças com TEA, ou não, são expostas a intensos estímulos sensoriais que podem evidenciar dificuldades de processamento e, em casos de Disfunção de Integração Sensorial, gerar barreiras à participação e comprometer o desempenho nas atividades escolares (Monteiro *et al.*, 2020). Nesse contexto, é relevante que os professores e a equipe escolar, em um trabalho colaborativo com outros profissionais, estejam atentos e identifiquem as necessidades sensoriais, pensem e ofereçam estratégias para favorecer e aumentar o engajamento da criança nas atividades propostas (Mantovani, 2024).

Cena 7: Ao observar um vídeo de uma roda de conversa para o compartilhamento do projeto da Bolsa Mágica (um projeto que envolvia a literatura infantil e a participação da família), a professora relata a dificuldade de levar Kaio para sentar no chão, junto com os colegas.

No começo do ano, por exemplo, a estagiária falava muito “Ele gosta muito de ficar tocando.” aí o que ela fazia? Tocava sempre. Porque era um momento que ele se acalmava, mas aí a gente começou a perceber que não estava dando certo porque estava atrapalhando. E aí, como é que faz? Não sei fazer. Essa questão da pele, do contato, eu sei por causa do curso, da questão da hipersensibilidade sensorial, acho que é assim que se chama. Ele precisava do tempo todo do toque. E aí essa necessidade dele atrapalhava bastante, sabe? Era uma disfunção dele, sensorial, bem significativa e que atrapalha muito, muito, tudo, até na hora de comer. Tem hora que ele tá comendo e fica manuseando a comida de uma forma que você vê que é pra sentir a coisa, sabe? Toque físico mesmo, ele puxava a mão da gente ficar fazendo carinho na perna. Que a gente fala carinho, mas não é, pra ele sentir a sensação de ter pele, não sei. Atrapalhava bastante. Sentar na roda aí ó a estagiária, e até comigo mesmo, tenta ficar no chão, aí você vê que é pior quando fica no chão, porque ele quer deitar quase em cima de você, porque ele puxa a mão e quer que a pessoa fique o tempo todo fazendo algum movimento na pele dele (Professora, 2025).

Ao revisitar o vídeo de sua própria prática por meio da autoscopia, a professora demonstra sensibilidade ao reconhecer que o comportamento de busca constante por toque não se tratava apenas de uma preferência afetiva, mas de uma necessidade relacionada a uma disfunção de integração sensorial, que interferia significativamente na participação de Kaio nas atividades escolares, em consonância com os achados de Mantovani (2024), e que, mesmo participando de cursos, não sabe como mediar essa situação. O referido estudo, ao analisar as correlações entre os padrões de processamento sensorial e o nível de engajamento de crianças com TEA, entre 3 e 5 anos, no contexto escolar, identificou desafios específicos nas rotinas da Educação Infantil, sobretudo durante a roda. Nessas situações, as crianças apresentaram dificuldades para entrar e sair do grupo, sentar-se no chão, dificuldade de tolerar os estímulos oferecidos durante as atividades que compõem essa rotina, podem apresentar respostas comportamentais inadequadas, dificuldade de manter interações sociais e seguir instruções, evitando participar dessas atividades, resultando em baixos níveis de engajamento e em um perfil comportamental não funcional (Mantovani, 2024).

Ainda de acordo com os achados de Mantovani (2025), outra rotina recorrente no contexto escolar refere-se ao momento da contação de histórias, o qual apresentou o maior percentual de perfil comportamental não funcional e de não engajamento segundo a percepção dos professores das crianças com TEA. O estudo evidenciou dificuldades em comportamentos básicos de participação, como sentar-se adequadamente na cadeira ou no tapete, observar as imagens do livro quando solicitado, manter a atenção por um tempo apropriado e interagir durante a leitura compartilhada. Além disso, constatou-se a limitada capacidade de realizar comentários sobre o enredo, indicando desafios significativos no engajamento e na participação ativa nesse tipo de atividade. Durante as sessões de autoscopia, a rotina da história também foi analisada pela professora:

Cena 3: Em uma roda de conversa a professora faz o reconto da história “Bruna e a galinha da Angola” utilizando música e materiais concretos: uma boneca, uma galinha de pano, um cartão com o pictograma que representa a chuva. Kaio está sentado no colo da professora e, em alguns momentos, manipula os materiais, principalmente o pictograma. Ao refletir na ação reconstruir, a professora relata se e como faria esse momento diferente.

Eu não faria diferente, porque essa aí já é. Porque esse aí já era o diferente, já era a segunda opção. Mas para mim, era o que eu tinha de recurso no momento e eu achei que dava certo. Foi

perfeito? Não, não foi. Visualizando poderia ter feito diferente, talvez eu faria em outro momento sozinha com ele. Mesmo depois de ter feito com o coletivo, talvez em algum momento, depois desse momento, mais (não seria mas?) feito de novo com ele na mesa, só eu, ele à mesa, para mostrar os recursos e tal. Que não foi feito, né? Talvez, colocar um material que fosse mais manuseável, porque a bonequinha era de barro, sempre falava cuidado pra não quebrar. Tipo, se o material não fosse tão frágil, talvez depois, que não teve, talvez depois eu tivesse dado os elementos pra uma criança fazer a contação, e aí não teve, era um momento que eu poderia ter feito e não fiz. Como eu comecei perguntando se alguém queria contar, depois que eu fiz a referência novamente, ativei as memórias deles com relação à história, eu poderia ter feito novamente a pergunta: “Alguém agora, com os elementos, quer contar?”. Mas como era um elemento frágil, acabei que passou e eu não pensei nisso. Mas talvez fosse um momento. Talvez tivesse dado o elemento pra Davi segurar. Mas, a atividade do momento da roda, infelizmente, era o que eu tinha, era o que dava para fazer. Porque eu já tinha feito a leitura do texto. E na leitura do texto, na leitura da história, ele não participou. Então era indicativo dizer, preciso trazer uma coisa para que ele pelo menos manuseie porque “Como é que eu posso fazer uma tentativa de registro com ele se ele não conhecia a história também?” aí eu trouxe material que ele já conhecia, que era os cartões e a galinha, para tentar facilitar. De cara, não foi essa a intenção, trazer já quem conhecia para facilitar. Foi porque era o recurso que eu tinha. Do mesmo jeito que teve uma contação que foi o leão, a lebre...não, o leão, a tartaruga e não sei o quê. Aí eu trouxe eles em miniatura. Aí ele também vivenciou mais, porque era mais concreto e a gente já tinha percebido que esse concreto com ele é melhor até do que as imagens. Mas olhando pra esse momento específico, já era o outro, já era o diferente. Para a contação da história, o outro já era esse. Era a outra forma que eu achei de fazer.

Segundo Silva (2025), a forma como a contação de história é conduzida influencia diretamente o nível de participação das crianças; recomenda-se a implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e a participação efetiva de todas as crianças, e nesse estudo destacamos a participação da criança com TEA. Ao analisar o vídeo através da autoscopia, a docente demonstra consciência sobre as condições materiais e contextuais que influenciaram sua ação, identificando aspectos que poderiam ter sido aprimorados, como a escolha de materiais mais acessíveis e a promoção de uma maior participação das crianças. Nesse contexto, destaca-se a reflexão da professora por novas estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento e a comunicação, assim como o uso de componentes da CAA na contação de histórias, como por exemplo símbolos tangíveis e pictográficos, como forma de potencializar a compreensão, a expressão e a interação de todas as crianças, não somente a criança com TEA, no contexto da Educação Infantil (Morais, 2024).

As análises das cenas e reflexões da professora evidenciam que o planejamento pedagógico constitui um eixo central para a efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças com TEA. Percebe-se que as sessões de autoscopia proporcionaram um espaço de reflexão crítica e formativa, permitindo à docente reconhecer limitações, identificar alternativas e propor mudanças em suas ações, sinalizando um avanço em direção a uma prática mais intencional, colaborativa e responsiva às necessidades da criança. Assim, os resultados reforçam a importância da formação continuada e do suporte institucional como condições essenciais para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a consolidação de estratégias inclusivas.

5.3 Avaliação

O ato de avaliar é uma prática cotidiana do ser humano, sendo característico das relações sociais e do processo de aprendizagem. No ambiente escolar, historicamente a avaliação foi utilizada com um caráter excludente, selecionando e classificando os melhores ou reprovando aqueles que não atingiam o desempenho esperado (Machado, 2022). Atualmente, discute-se a necessidade de ressignificar esse processo, para que possa ser compreendido como um meio de acompanhar o desenvolvimento do estudante e orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e formativas.

Dessa forma, a avaliação é parte fundamental da organização e planejamento do trabalho pedagógico. Na Educação Infantil, o processo de avaliação apresenta especificidades próprias, pois compreende os processos de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses

nas suas interações, formas e ritmos de expressão. A legislação aponta que a avaliação nessa etapa de ensino será realizada através do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de promoção, classificação ou seleção (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) destacam que as unidades escolares devem sistematizar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. Tais procedimentos devem valorizar as experiências das crianças, registrando de múltiplas formas, instrumentos e linguagens de modo que permita às famílias conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e o trabalho da instituição. Em consonância com legislação nacional, a rede municipal de Natal orienta, através da Portaria nº 193/2014/ GS/SME, de 29 de dezembro de 2014, normas para a avaliação na Educação Infantil:

A avaliação na Educação Infantil será realizada de forma contínua, mediante acompanhamento, observação e registro descritivo das trajetórias do desenvolvimento e aprendizagem da criança apresentados a cada trimestre letivo, respeitando a sua faixa etária e o nível em que estiver matriculado, sem o caráter de classificação, permanência ou promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Natal, 2014).

Essa concepção de avaliação da Educação Infantil também é apresentada no Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (Natal, 2024), evidenciando um processo baseado em princípios formativos e inclusivos em que o desenvolvimento infantil é contínuo e singular. Além disso, a avaliação também auxilia no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, possibilitando ao docente reavaliar ações, redirecionar objetivos e ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a perspectiva de avaliação apresentada pelos documentos é de acompanhar as crianças em todos os seus aspectos e experiências propostas, e ainda possibilitar ao docente aprimorar sua prática.

Para Hofmann (2012), avaliar é acompanhar um percurso de vida da criança, e esse acompanhamento vai mais além de apenas observar, tem a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento e isso só será possível através da intervenção pedagógica. A autora defende a ideia de que a avaliação traz consigo um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico que ocorrem como um ciclo contínuo: a observação, a reflexão e a ação. Nesse sentido, retoma-se o conceito de *practicum reflexivo* proposto por Schön (2000), em que o movimento reflexivo conduz o professor a desenvolver novas formas de pensar, compreender, agir e solucionar problemas, demandando uma postura constante de estudo e reflexão.

Para analisar seu trabalho e aprimorar sua prática avaliativa, o docente recorre a elementos fundamentais como a observação e o registro que constituem práticas essenciais na rotina da Educação Infantil, permitindo que o acompanhamento do desenvolvimento da criança se efetive de maneira planejada e significativa. A observação individual da criança deve considerar a complexidade dos processos de aprender, saber, compreender o próprio saber e constituir-se como sujeito (Oliveira, 2024). Além disso, ao registrar o que observa — por meio de escrita, fotografias, desenhos, filmagens ou outras formas —, o professor amplia a clareza sobre os fatos e consegue repensar estratégias que sustentem sua prática cotidiana, conforme destaca Machado (2022). No excerto abaixo, a professora expõe a demanda relacionada à observação como esse procedimento que auxilia a avaliação:

Cena 7: Ao observar um vídeo de uma roda de conversa para o compartilhamento do projeto da Bolsa Mágica (um projeto que envolvia a literatura infantil e a participação da família). Durante a ação confrontar do processo reflexivo, a professora fala um pouco da estrutura do PEI e expõe sua dificuldade em organizar o documento relacionado a Kaio.

Era o nome da criança e tal, e tal. Se era atendido, se fazia terapia. Aí... tinha observações sobre a criança, habilidades para serem desenvolvidas com a criança. Lá embaixo é avaliação e modificações, acho que era mais ou menos assim. Mas tipo, não sei o que eu deveria observar. Uma criança neurotípica, de cinco anos de idade, no nível 4, eu sei o que preciso observar, porque tenho a BNCC, tenho um referencial municipal que me diz que ela precisa desenvolver essas habilidades para uma criança nessa faixa etária, nessa turma, nesse nível de ensino. Uma criança com TEA não, porque muitos dos marcadores desses documentos, ele não acompanha. O que eu vou avaliar? O que eu vou observar? Eu não sei. (Professora, 2025)

O relato da professora evidencia uma lacuna formativa com relação à insegurança e à ausência de orientação clara para a observação e avaliação do desenvolvimento dessas crianças. Destaca também a preocupação recorrente em relação ao cumprimento de parâmetros padronizados de desenvolvimento para a idade e nível de ensino (Machado, 2022). De fato,

outros estudos também evidenciaram a avaliação da aprendizagem de estudantes com TEA como uma dificuldade apresentada pelos docentes (Barbosa, 2022; Schmidt *et al.*, 2016; Camargo *et al.*, 2020). É importante destacar que, na categoria anterior, a professora já havia mencionado a dificuldade relacionada ao tempo destinado ao planejamento, aspecto que também repercute na realização dos registros (principalmente os escritos) necessários para subsidiar o processo avaliativo.

Tomando como referência a avaliação enquanto processo de acompanhamento do desenvolvimento, cujo propósito é compreender como a criança aprende, em quais contextos, sob quais condições e com quais mediações (Hofmann, 2012), observa-se, na reflexão da professora, a existência de dificuldades relacionadas à avaliação, sobretudo no caso da criança com TEA, e à prática pedagógica desenvolvida com ela. Essa dificuldade manifesta-se, especialmente, na distinção entre o que a criança efetivamente sabe e aquilo que não se realiza em função de fatores contextuais, sensoriais ou metodológicos que interferem em sua participação e desempenho, como demonstra o excerto abaixo.

Cena 4: Nessa situação a professora assiste a um vídeo de uma roda de conversa em que ela faz a chamadinha utilizando como recursos os crachás com o nome das crianças e uma música, prática comum na Educação Infantil. Nessa ocasião, era o primeiro dia que o horário do CMEI estava normalizado, das 07 às 11 horas e Kaio estava muito agitado. Na ação confrontar, a professora reflete sobre as demandas sensoriais de Kaio e seu conhecimento.

Aí quando você vai fazer uma avaliação, quando você vai fazer lá no PEI, não tem como fazer. Eu vou botar lá que eu vou tentar. Vou tentar fazer isso, vou tentar fazer aquilo. Por que que eu vou tentar? Como foi que ele não conseguiu? Não sei fazer depois. Uma avaliação da criança, por exemplo. Ele não conseguiu porque ele não sabe ou ele não conseguiu porque o material não foi apropriado. Que não é nem justo com a criança. Sabe? Mensurar o que ela sabe e o que ela não sabe fazer pelo que ela consegue fazer (Professora, 2025)

Durante a autoscopia, a docente demonstra reconhecer que a avaliação não se reduz a registrar êxitos ou fracassos, mas envolve interpretar todo o movimento da experiência da criança nas interações pedagógicas que foram oportunizadas, indo ao encontro da visão de avaliação apresentada no estudo e dos documentos que apresentam os princípios e diretrizes

que orientam a organização curricular e as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 1996; Brasil, 2017). Enfatiza ainda os limites formativos quanto à insegurança sobre como registrar objetivos ou avanços no PEI, e ainda se questiona sobre a adequação dos materiais e estratégias, revelando um movimento reflexivo importante no qual tira a responsabilidade do suposto “déficit da criança” para a necessidade de ajustar práticas pedagógicas.

Ao conceber a avaliação como um processo de acompanhamento e reconhecer que esse processo pode ser influenciado por diferentes elementos — como aspectos sensoriais e metodológicos evidenciados na cena analisada —, a professora, retomando ao PEI mencionado anteriormente, sugere de forma implícita a necessidade de flexibilização curricular prevista na legislação (Brasil, 2015). Tal flexibilização incide não apenas sobre as práticas avaliativas, mas também sobre objetivos, conteúdos, metodologias e temporalidade, assegurando procedimentos que atendam às necessidades e especificidades da criança e que a considerem em sua integralidade, superando as dimensões estritamente acadêmicas ou cognitivas. Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que o PEI é um recurso com foco individualizado, construído colaborativamente, que auxilia, além do planejamento, na avaliação da criança com TEA.

O trabalho colaborativo na elaboração do PEI evidencia uma abordagem holística da criança, contemplando seus diferentes aspectos e contextos de desenvolvimento, incluindo o ambiente escolar, a convivência familiar e os atendimentos especializados, quando existentes. Pereira e Nunes (2018), ao implementarem um PEI colaborativo destinado a uma criança da Educação Infantil, observaram resultados positivos tanto na evolução acadêmica e nas habilidades funcionais da criança quanto na prática pedagógica da professora, que passou a dispor de um referencial claro para organizar atividades individualizadas. Esses achados reforçam a importância da formação docente que auxilie a construção, implementação e avaliação do PEI e das práticas pedagógicas implementadas.

Oliveira (2024) buscou analisar a condução do processo de avaliação das crianças desenvolvida pelas professoras da Educação Infantil de um município do Ceará; nos resultados, uma das professoras participantes expressa dificuldade para avaliar crianças com deficiência e cita em especial os desafios no processo avaliativo relacionado a crianças com TEA. A autora extrai da fala da professora que essa demanda pode estar relacionada à formação docente quanto à dificuldade em avaliar e relatar o progresso de uma criança com TEA, recursos adequados, ausência de um trabalho colaborativo, apoio contínuo e uma abordagem pedagógica sensível e personalizada às necessidades da criança (Oliveira, 2024). Na reflexão da professora acerca da

cena 1 durante a ação confrontar, descrita abaixo, a docente também demonstra a dificuldade em avaliar a criança com TEA:

Cena 1: Nessa autoscopia, a professora assiste a uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios da cultura africana, em que ela apresenta imagens impressas principalmente de instrumentos e danças. Na ação confrontar, a professora reflete como esse momento contribui para a formação de suas crianças.

Espero que...Espero que contribua bastante, porque foi o ano todinho nisso. Essa aula em específico, assim, eu acho que a gente trouxe uma coisa que é nossa, que eles não sabem que é nosso e que não sabem que vem de outro lugar. É um repertório que foi ampliado, lógico que não em uma aula, não nessa aula apenas, foi um projeto bem maior, mas eu acho que pelo menos o que eu tracei enquanto pensamento, quando eu pensei em elaborar e apresentar os materiais, foi essa a intenção e eu acho que foi bem aceita. Por todos? Não! Tem criança que não interagiu. Teve criança que não participou. Mas acho que, no geral, a grosso modo eu achei que atingi. Talvez, talvez, não sei se com Kaio, porque como eu não saberia avaliar, eu acho. Não conseguiria avaliar se ele entendeu ou se ele não entendeu. O que eu consigo ver é se ele participou ou se ele não participou. Mas participar tem uma distância de compreender, né? Entre ele participar e compreender aquilo que foi feito, foi falado, foi apresentado há uma distância. No dia que eu trouxe os instrumentos, que eu trouxe o atabaque, trouxe o berimbau, ele interagiu um pouco mais. Ele bateu no tambor, então assim, interagiu mais, participou mais, espero que ele tenha compreendido, né? Os sons, o toque e tudo. Talvez ele não tenha entendido que veio da África, que é um país diferente, que é uma cultura diferente, mas ele entendeu que aquilo serve pra bater, faz barulho, é zoadá e é legal. Ponto! Aí não era o mesmo objetivo dos outros, que também era, né? Saber que é legal, faz zoadá, faz barulho, mas tem uma parte mais, vamos dizer assim, subjetiva da coisa que eu não sei se ele conseguiu entender e não sei como avaliar, não tinha como avaliar na hora.

Ao assistir à cena da roda de conversa sobre cultura africana, a professora demonstra compreender o objetivo previsto pela BNCC (2017), mas evidencia uma lacuna formativa no que se refere à avaliação da participação da criança com TEA e à identificação de sua aprendizagem nas vivências propostas. Embora a observação em diferentes momentos constitua um recurso amplamente utilizado na avaliação na Educação Infantil, tal procedimento pode assumir caráter subjetivo quando os objetivos não estão suficientemente definidos (Oliveira, 2024), aspecto que se reflete na dúvida da docente; ainda assim, ela reconhece que, em outro dia, realizou uma vivência com instrumentos concretos para favorecer especialmente a participação de Kaio. Esse movimento evidencia um processo reflexivo que, embora desafiador, contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

Diante das reflexões apresentadas pela professora, torna-se evidente que a avaliação, embora concebida como processo contínuo, formativo e orientador da prática pedagógica na Educação Infantil, ainda enfrenta desafios significativos quando aplicada ao contexto da inclusão de crianças com TEA. Apesar de não existir nos registros coletados através da autoscopia da prática docente, exposição de mudanças no processo avaliativo, justificado pela docente como uma demanda formativa relevante, tais reflexões mostraram avanços importantes, como o reconhecimento da necessidade de flexibilizar objetivos, ajustar materiais, considerar diferentes formas de participação e utilizar o PEI como instrumento colaborativo da prática docente.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta de formação “FORMAÇÃO REFLEXIVA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS COM TEA” é direcionada a professores da Educação Infantil que possuem, em suas turmas, crianças com TEA. A formação tem como eixo estruturante a autoscopia da prática docente, sendo considerada uma ferramenta formativa capaz de promover a reflexão sistemática da prática pedagógica, por meio da análise de registros videográficos produzidos no contexto da rotina da Educação Infantil durante as mediações com a criança com TEA.

A autoscopia constitui o ponto de partida da formação, na medida em que possibilita ao docente observar a própria ação pedagógica e identificar aspectos que, durante o fazer cotidiano, tendem a passar despercebidos. Nessa proposta, a professora participante realiza o registro videográfico de interações envolvendo as crianças com TEA, encaminhando o material a um mediador encarregado de organizar, selecionar e conduzir a sessão autoscópica. Prevê-se que o processo reflexivo seja desenvolvido a partir das quatro ações que o estruturam: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

O produto está organizado em seções que visam orientar tanto a compreensão da autoscopia quanto a implementação da proposta no contexto escolar. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação conceitual da autoscopia, destacando seu potencial formativo. Em seguida, são descritas as orientações práticas para a realização do processo, abrangendo três momentos: preparação e critérios para a gravação; procedimentos e cuidados durante o registro em vídeo; e análise das cenas e condução da reflexão docente após a gravação.

Posteriormente, o material apresenta uma sugestão de Plano de Desenvolvimento da Proposta Formativa, que detalha os elementos necessários à implementação da formação. A partir da autoscopia realizada pelo docente, torna-se possível identificar suas demandas formativas relacionadas à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil e delinear um percurso formativo baseado nas interações vivenciadas no cotidiano escolar. O produto educacional apresentado reúne sugestões de temas, objetivos e pontos emergentes do estudo, bem como aqueles que poderão emergir das sessões autoscópicas, além de indicar materiais teóricos que podem subsidiar o processo. Em síntese, a proposta visa orientar o desenvolvimento profissional docente a partir de evidências concretas de sua prática, fortalecendo a construção de ações pedagógicas inclusivas.

A proposta também contempla a metodologia da formação, que prioriza processos de reflexão orientada, análise de vídeos e momentos colaborativos de planejamento. Inclui, ainda,

a indicação de materiais e recursos necessários, como equipamentos de gravação, o modelo do PEI da rede municipal e materiais de CAA, bem como orientações para a avaliação da formação, concebida como processo contínuo que envolve autoavaliação e diálogos sobre demandas formativas, sugestões de estratégias e possíveis mudanças percebidas na prática docente em relação à criança com TEA. Em síntese, esses elementos articulam-se para mediar um percurso formativo coerente com as demandas da educação inclusiva na Educação Infantil.

Assim, o produto educacional configura-se como um instrumento de apoio a instituições escolares e secretarias que busquem incentivar a formação docente e aprimorar o atendimento às crianças com TEA. A ênfase na prática pedagógica em lócus, combinada com a ferramenta da autoscopia, favorece a construção e/ou aperfeiçoamento de práticas pedagógicas reflexivas, inclusivas e colaborativas na Educação infantil. Por fim, trata-se de um material aplicável, replicável e ajustável à realidade de diferentes contextos, contribuindo para a formação continuada dos professores e para a efetivação de processos inclusivos no contexto da Educação Infantil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: Como o processo de autoscopia utilizado como ferramenta na formação docente auxilia na mudança e/ou permanência das práticas pedagógicas de professores de criança(s) com TEA na Educação Infantil?

No intuito de atender ao primeiro objetivo, que foi identificar as demandas formativas da professora com relação à prática pedagógica com crianças com TEA, realizou-se registros videográficos da prática docente com relação a uma criança com TEA regularmente matriculada em um CMEI; em seguida, após aplicar o critério de escolha dos vídeos, foi realizada a autoscopia como ferramenta formativa, constituindo um espaço privilegiado de reflexão. Ao revisitar as cenas, a professora pôde reconhecer que determinadas dificuldades atribuídas inicialmente ao aluno estavam relacionadas, na verdade, à ausência de estratégias pedagógicas mais acessíveis, à insuficiência de recursos de CAA e à pouca articulação entre planejamento, avaliação e necessidades individuais.

Nessa perspectiva, as demandas formativas rastreadas pelo estudo corroboram com a literatura quanto à comunicação, relativo ao domínio dos recursos da CAA; quanto ao planejamento, no que tange à dificuldade em elaborar e implementar o PEI e à limitação do tempo destinado ao planejamento, assim como à implementação de estratégias mais acessíveis que promovam a participação e engajamento da criança com TEA; e quanto à avaliação, em relação à pouca articulação entre planejamento de objetivos bem definidos, avaliação e necessidades individuais, ausência do PEI direcionado à criança participante do estudo.

O processo reflexivo proporcionado através da autoscopia possibilitou que a docente reconhecesse as fragilidades em sua formação e reformulasse as cenas apresentadas, propondo a ampliação do uso de recursos visuais e tecnológicos, incorporando materiais concretos, ajustando rotinas e repensando critérios avaliativos. Dessa forma, o estudo evidencia que a autoscopia não apenas tornou explícitas as necessidades formativas, mas também mobilizou a construção de mudanças possíveis no fazer docente.

Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido – uma proposição de formação docente –, construído a partir das necessidades formativas identificadas através do uso da autoscopia como ferramenta da formação, tem o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes inclusivas e para o uso da autoscopia no campo educacional. Além de destacar a formação continuada em lócus, associando-a a processos reflexivos como a autoscopia, constitui um caminho promissor para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a consolidação de processos inclusivos na Educação Infantil.

No desenvolvimento da pesquisa, algumas limitações foram identificadas, destacando-se, inicialmente, a dificuldade em encontrar uma professora que aceitasse participar do estudo, considerando que sua prática pedagógica e o cotidiano da sala de aula seriam registrados ao longo de vários dias. A literatura recomenda que a autoscopia seja realizada com participantes que a considerem bem-vinda e que tenham plena consciência de suas implicações (Sadalla; Larocca, 2004). Além disso, a preparação da pesquisadora para conduzir as sessões de autoscopia, nas quais a professora analisa sua própria prática, mostrou-se um processo desafiador, o que corrobora o estudo de Moraes (2024) que, nas pesquisas futuras que utilizem a autoscopia como ferramenta de formação, o pesquisador se prepare melhor.

Durante o momento de reflexão da professora, a pesquisadora frequentemente se percebeu projetando-se em seu lugar, relembrando sua própria experiência como Educadora Infantil e reconhecendo possibilidades de reconstrução de práticas que anteriormente desenvolveu com a criança com TEA sob sua responsabilidade. Desse modo, a autoscopia demonstra um papel formativo para além da professora participante, permitindo reelaboração de sentidos e reconstrução de práticas da própria pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ALFONSI, Livia Elsin. **Licenciandos de ciências biológicas em ação docente: uma análise das interações discursivas e das autorreflexões**. São Paulo, 2019. 249 f.. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V). Artmed Editora, 2014.
- ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 641–655, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BARBOSA, João Paulo da Silva. **Efeitos de um programa de formação em comunicação alternativa e ampliada no plano de aula de docentes que lecionam a educandos com autismo**. 165f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2022.
- BERNARDES, A. O.; KELMAN, C.A. A Percepção de professores do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) em um curso a distância. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 96699 - 96710 dec. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023a.
- BRASIL. Lei 13.1446 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 de setembro de 2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRAUN, Patrícia. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre educação especial. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020, p. 89-104.
- BRAZ, Daniella Scalet Amorim. **Compreendendo e transformando a prática docente: um estudo a partir da autoscopia**. Santos, 2009. 197f. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação.
- BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tânia Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, jan. 2023.

BUSETTI, Débora. **Crenças e emoções no cotidiano de uma professora de língua inglesa: uma pesquisa sociocultural**. São Leopoldo, 2020.162f. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v.36, p.e214220, 2020.

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

CANDAU, Vera Maria F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. (1996). In: Reali, A. M; Mizukami, Ma. da G. N. (orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: Edufscar.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ENSINO COLABORATIVO FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da Criança Com Autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

COSTA, D. D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H.. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

DALANESI, Viviane Teles Vidal. **Formação continuada em serviço nos anos iniciais: estratégias colaborativas e práticas educacionais inclusivas baseadas no DUA para estudantes com TEA**. 204 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

DANTAS, P. F. R. ; SILVA, Luzia Guacira Santos. EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA. In: Luzia Guacira dos Santos Silva. (Org.). **Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática**. 1ed. Natal: Editora da UFRN, 2021 , p. 150-181.

DELIBERATO, Débora. Formação de profissionais da educação especial: comunicação aumentativa e alternativa na rotina de todos os alunos. In: Deliberato, Débora et al (org). **Pesquisa e trabalho colaborativo: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial**. -1. ed. -- Goiânia, GO: Editora Sobama, 2025. p. 83 - 100.

DELIBERATO, Débora; FERREIRA-DONATI, G. C. Narração de histórias: recursos e estratégias com a comunicação alternativa. In: Azoni, Cíntia Alves Salgado; LIRA, Juliana

Onofre (Org). **Estratégias e orientações em linguagem: um guia em tempos de COVID 19**. Natal, RN: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 88-99.

DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José. **Formação colaborativa para profissionais da educação especial:-tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. -1. ed. -- Goiânia, GO: Editora Sobama, 2024. p. 9 - 22.

DSM-V - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ressignificação da prática pedagógica: contribuições da autoscopia para a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. 7ed. 2019.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 66, p. 124-137, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300124&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 out. 2025. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.56939>.

FRANCO, Vitor Daniel Ferreira; MENDES, Maria Elisabete da Silva Tome. As famílias de crianças com transtornos do desenvolvimento e a parceria colaborativa com os profissionais. In: Deliberato, Débora et al (org). **Formação colaborativa para profissionais da educação especial:-tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola**. -1. ed. -- Goiânia, GO: Editora Sobama, 2024. p. 195 - 214.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa - ação e prática docente: articulações possíveis. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido(Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 1.ed. São Paulo: Loyola. 2008, p. 103 - 138.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987, p. 15 - 50.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger; DELIBERATO, Débora; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Sistema de comunicação alternativa na interação de um aluno com autismo e seu professor. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 227-245, 2012.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R. et al. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n 12, p. 79 - 100, 2012.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal y; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: comunicação alternativa e TEA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 240-255, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300240&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 set. 2025. Epub 06-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57149>.

HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33 | 2020 – Santa Maria. Disponível em: Acesso em 29 set. 2025
IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: Novas tendências. Cortez, 2022

LEMO, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 69-84, 2020.

MARÇAL Y GUTIERREZ, Carla Cordeiro. **Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa**. 2022. 173f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/17710/5/Tese%20-%20Carla%20Cordeiro%20Mar%C3%A7al%20y%20Guthierrez%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2024.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em comunicação suplementar e alternativa na educação infantil. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1479-1501, 2017.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas. O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2023. DOI: 10.34024/olhares.2023.v11.14479. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14479>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MACIEL, Felipe Guimarães. **Um estudo sobre as ações de estagiários de uma licenciatura em física nas atividades docentes do estágio supervisionado**. 2019. 223f. Tese. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba : CRV, 2022.

MANTOVANI, Heloisa Briones. **Processamento sensorial e o engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar: percepção de professores**. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

MANZINI, E. J. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 22(2), 810-824.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma Formação in Lócus**. 2017. 188f. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

MARTINS, J. DOS S.; CAMARGO, S. P. H.. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5014, 2023.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MAURICIO, Karina Courel. **Formação continuada de professores dos Centros de Educação Infantil: TEA conhecer para atuar**. Orientador: Eduardo Galhardo. 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

MENDES, Eniceia. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; DE OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304p.

MENDES, Eniceia Gomes; TORRES, J. P. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p. 765-780, 2019.

MONTEIRO, Rubiana Cunha et al. Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 623-638, 2020.

NATAL. Portaria 076/2024 - GS/SME, de 10 de junho de 2024. Torna público o documento Plano de Ensino Individualizado. Natal, 2024. Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20240613_d39faa200a85c2cb83db9575eb633c13.pdf. Acesso 29 set. 2025.

NATAL. Portaria nº 193/2014/GS/SME, de 29 de dezembro de 2014. Estabelece Normas para Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Natal. Natal, 2014. Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/anexos/publicacao/dom/dom_20141230.pdf . Acesso 08 out. 2025.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772>. Acesso em: 07 jul. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 25 set. 2025.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 2021.

OLIVEIRA, Angélica Maria Holanda de. **Avaliação na Educação Infantil: do escrito ao vivido no município de Pindoretama-CE**. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78639>. Acesso em: 15/11/2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta, 2020.

PASTORE, Adilson. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 939–960, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33048. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 27 set. 2025.

RIBEIRO, Fabiana Guerra. **Processos reflexivos de licenciandos em ciências biológicas no contexto do estágio supervisionado: implicações para a construção da prática docente**. 2020. 150f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Tecnologia assistiva e a participação de criança com transtorno do espectro autista em atividades cotidianas. In: Deliberato, Débora et al (org). **Pesquisas e trabalho colaborativo: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial**, -1. ed. -- Goiânia, GO : Editora Sobama, 2025. p. 65 - 82.

ROCHA, Maira Gomes de Souza da; PLETSCHE, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 99–110, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.700. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700>. Acesso em: 19 set. 2025.

SADALLA, Ana Maria Falcão e LAROCCHA, Priscila. “Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, pp. 419-33, set.-dez. 2004.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173–183, jul. 2015.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisângela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Robinson Nelson Dos. **O professor como profissional reflexivo: o legado de Donald Schon no Brasil**. (Portuguese Edition) [[Unknown. Edição do Kindle. 2012.

SANTOS, Vanessa Bandeira dos. **O auxiliar como agente de inclusão: uma proposta de ações formativas na Educação Infantil**. 2023. 146f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. d'Oliveira de P. Introdução a comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. L. R. d'Oliveira de P. Nunes et al (org). Marília. ABPEE, 2020a, p. 81 - 92.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. d'Oliveira de P. Efeitos da Formação Inicial de Professores Em Tecnologia Assistiva Através De Metodologia Problematicadora. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e74/1–22, 2020b. DOI: 10.5902/1984686X36505. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36505/> . Acesso em: 02 abr 2025.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, v.18, n.1, p. 222-235, abr., 2016.

SCHMIDT, C. et al. Autocopy as a methodological resource in the interventions with autism: empirical aspects. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 3, pp. 418-36. 2019.

SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO: UMA APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS**. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3990. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3990>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição). Disponível em: <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENUM, Cleiton José. **Ensino e aprendizagem de classes de comportamentos de supervisão de estágio a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia**. 2021. 158 f. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 217-234, 2008.

SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e; PLETSCHE, Marcia Denise. O caso de ensino como premissa para o planejamento educacional inclusivo. In: Deliberato, Débora et al (org). **Pesquisa e trabalho colaborativo: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial**. -1. ed. -- Goiânia, GO : Editora Sobama, 2025. p. 175 -188.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 27 set. 2025.

SILVA, Rozejane Domingos da. **Efeitos dos componentes da comunicação alternativa na participação de crianças na contação de histórias**. 2025. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas na educação infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura**. 2024. 16 f. TCC (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2024.

SOUZA, Jorsinai de Argolo; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; DE OLIVEIRA, Rosemary Lapa. Políticas públicas para a educação infantil: um debate sobre a expansão da oferta e a formação dos professores. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 392-409, 2020.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1987., p. 82 - 103.

TOGASHI, C. M.; SILVA, T. M.; SCHIRMER, C. R. A importância da Formação Continuada para Ampliar os Conhecimentos dos Professores do Atendimento Educacional Especializado em Comunicação Alternativa e Ampliada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 169-176, 2017.

VITALIANO, C. R.. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170011, 2019.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. *In: Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. [S.l.]: EDUERJ, 2017. p. 311–332.

Vasconcelos Ferreira; Silvana Augusto. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. Editora Biruta.

Zilma Ramos de Oliveira (org.); Damaris Maranhão; Ieda Abbud; Maria Paula Zurawski; Marisa

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
HUOL/UFRN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: LARISSA BEZERRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: [REDACTED]

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: [REDACTED]

Apresentação do Projeto:

Ao longo da minha trajetória ainda como estudante na graduação de Pedagogia tive a oportunidade de ser bolsista do PIBID e de Iniciação Científica, uma me apresentou os desafios dos docentes no que concerne a formação continuada muitas vezes realizada de forma tradicional apenas uma transmissão de conceitos, a última me apresentou o TEA e suas possibilidades. Ao me tornar professora da rede pública, pude constatar a dificuldade e até mesmo o medo de colegas em trabalhar com esse público que cada vez chega mais cedo às escolas. Trata-se de uma pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativa, esse tipo de pesquisa permeia as investigações com interesses derivados do cotidiano e na transformação social, além de promover a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). Para coleta de dados serão utilizados instrumentos como entrevista semiestruturada, diário de campo, gravações em áudio e vídeo. A análise de conteúdo será utilizada, dada a multiplicidade de instrumentos empregados na coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Essa proposta de trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil, a

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, nº 520 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis **CEP:** 59.012-300
UF: RN **Município:** NATAL
Telefone: (84)3342-5003 **E-mail:** cep.huol@ebserh.gov.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 6.739.985

partir da contribuição da ferramenta da autoscopia na formação docente.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar as demandas formativas da professora e auxiliar com relação a prática pedagógica com crianças com TEA;
- 2) Elaborar, junto com a professora e a auxiliar, a partir da ferramenta da autoscopia da prática docente, uma proposta interventiva, que auxilie a Inclusão do aluno com TEA;
- 3) Avaliar os efeitos da proposta interventiva na Inclusão do educando com autismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A participação dos sujeitos desta pesquisa não representará qualquer risco físico ou moral. Porém, dois pontos devem ser considerados, a gravação não pode ser considerada um elemento neutro; e o movimento da autoscopia em si pode gerar ansiedade quando os participantes se virem em ação no vídeo, adotando um comportamento defensivo ou rejeitar-se em razão do impacto causado pela percepção da distância entre o eu-observado e o eu-idealizado. Estes riscos poderão ser reduzidos, com ações mediadoras de conflito e flexibilização do tempo de intervenção.

Benefícios: são visualizados no sentido da contribuição dos participantes com a produção de conhecimento com o intuito de fortalecer o modelo de cuidado psicossocial no município estudado e em outros contextos à medida que forem difundidos os resultados da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto com condições de execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para análise foram considerados 7 arquivos. Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

- O CEP HUOL informa ao pesquisador que está em vigor a Lei Geral de proteção de dados- LGPD, e, vem reforçar a orientação que a aludida Lei dispõe sobre a responsabilidade na proteção e guarda dos dados sensíveis coletados e manipulados. Assim reforça-se a importância do sigilo, guarda e consentimento utilização dos dados sob pena de possíveis responsabilizações de dados extraviados ou utilizados indevidamente, bem como aqueles

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, nº 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)3342-5003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 6.739.985

coletados sem a anuência e/ou ciência da sua utilização, ou utilizados para fins diversos daqueles consentidos. O presente aviso tem a finalidade de reforçar a vigência da LGPD e orientar sobre a necessidade guarda e proteção de dados, como medida precaver da possibilidade de responsabilização do pesquisador em caso dados extraviados que estejam sob sua guarda/coleta.

- O CEP HUOL alerta que, mesmo o projeto não apresentando óbices éticos e estando, dessa forma, aprovado, o desenvolvimento de etapas com participantes deverá ocorrer, preferencialmente, seguindo as recomendações das normas sanitárias vigentes da região durante a pandemia do coronavírus (COVID-19).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Colegiado aprova o início do presente estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP HUOL deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP HUOL deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP HUOL deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O RCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do RCLE pelo participante de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, nº 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
 Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
 UF: RN Município: NATAL
 Telefone: (84)3342-5003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 6.739.985

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275907.pdf	14/02/2024 17:15:21		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEparaospaisouresponsaveisdosmen oresde18Anos.pdf	14/02/2024 17:13:58	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275907.pdf	05/02/2024 18:06:59		Acelto
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2275907.pdf	05/02/2024 18:01:48		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEParaosPaisouResponsaveisdosMe noresde18Ano.pdf	05/02/2024 17:36:04	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLEParaosPaisouResponsaveisdosMe noresde18Ano.pdf	05/02/2024 17:36:04	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Rcleparamaloresde18anos.pdf	05/02/2024 17:35:50	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Rcleparamaloresde18anos.pdf	05/02/2024 17:35:50	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPLarissa.docx	05/02/2024 17:34:47	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPLarissa.docx	05/02/2024 17:34:47	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	05/02/2024 16:19:08	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	05/02/2024 16:19:08	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	termodeautorizaçãoparagravacaodevoze registrodelimagens.pdf	05/02/2024 16:14:39	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
Outros	termodeautorizaçãoparagravacaodevoze registrodelimagens.pdf	05/02/2024 16:14:39	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	formularioinformacoesdopesquisador.pdf	05/02/2024 16:06:12	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Acelto
Outros	formularioinformacoesdopesquisador.pdf	05/02/2024 16:06:12	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	declaracaodenaoiniciodapesquisa.	05/02/2024	LARISSA BEZERRA	Acelto

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, nº 520 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
 Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
 UF: RN Município: NATAL
 Telefone: (84)3342-5003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

**HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE -
HUOL/UFRN**



Continuação do Parecer: 6.739.965

Outros	pdf	16:02:44	DOS SANTOS	Aceito
Outros	declaracaodenainiciodapesquisa.pdf	05/02/2024 16:02:44	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	CartadeanuenciaCMEI.pdf	05/02/2024 15:56:01	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CartadeanuenciaCMEI.pdf	05/02/2024 15:56:01	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Outros	CartadeanuenciaSME.pdf	05/02/2024 15:54:57	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CartadeanuenciaSME.pdf	05/02/2024 15:54:57	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado
Folha de Rosto	folhaDeRosto_LARISSA_assinado.pdf	05/02/2024 15:47:56	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_LARISSA_assinado.pdf	05/02/2024 15:47:56	LARISSA BEZERRA DOS SANTOS	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 02 de Abril de 2024

Assinado por:

(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, nº 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)3342-5003 E-mail: cep.huol@ebserh.gov.br

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DA CRIANÇA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEESP

PPGEESP
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que tem como pesquisador responsável Larissa Bezerra dos Santos. Esta pesquisa busca analisar o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil, a partir da contribuição da ferramenta da autoscopia na formação docente. O motivo que nos leva a fazer este estudo está na recorrente fala dos professores o déficit na questão da formação continuada, principalmente no que diz respeito a escolarização de crianças com TEA, o que gera um sentimento de medo, impotência, frustração e desamparo. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz, o registro de fotos e vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros);
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: vídeos e áudios da rotina escolar e áudios da entrevista, vídeos e áudios da sessão de autoscopia.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

1

- ☒ Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
☒ minha voz
☒ minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Natal, 17/07/20

[Redacted Signature]
Assinatura do participante da pesquisa

[Redacted Signature]
Assinatura do pesquisador responsável



Impressão
datiloscópica
do participante

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) DOS DOCENTES (ONLINE)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Especial: A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora responsável: Larissa Bezerra dos Santos (Mestranda | mat. 20231019373 | PPGEEsp/UFRRN)

Orientadora da Pesquisa: Jacylene Melo de Oliveira Araújo (Professora Associado II | mat. 1717416 | CE/UFRRN)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa:

A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que tem como pesquisador responsável Larissa Bezerra dos Santos. Esta pesquisa busca analisar o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil, a partir da contribuição da ferramenta da autoscopia na formação docente. O motivo que nos leva a fazer este estudo está na recorrente fala dos professores o déficit na questão da formação continuada, principalmente no que diz respeito a escolarização de crianças com TEA, o que gera um sentimento de medo, impotência, frustração e desamparo. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz, o registro de fotos e vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: vídeos e áudios da rotina escolar e áudios da entrevista, vídeos e áudios da sessão de autoscopia.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Nome Completo *

Sua resposta

Documento de Identificação: *

Sua resposta

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos) *

- ☐ Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
- ☐ Minha voz
- ☐ Minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

ANEXO D - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE) DO DOCENTE (ONLINE)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RCLE (Professora da turma)

Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Especial: A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisadora responsável: Larissa Bezerra dos Santos (Mestranda | mat. 20231019373 | PPGEEsp/UFRN)
Orientadora da Pesquisa: Jacyene Melo de Oliveira Araújo (Professora Associado II |mat. 1717416 |CE/ UFRN)

lariss18@gmail.com [Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

Email: *

Sua resposta

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** que tem como pesquisador responsável Larissa Bezerra dos Santos.

Esta pesquisa pretende analisar o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil, a partir da contribuição da ferramenta da autoscopia na formação docente.

O motivo que nos leva a fazer este estudo está na recorrente fala dos professores o déficit na questão da formação continuada, principalmente no que diz respeito a escolarização de crianças com TEA, o que gera um sentimento de medo, impotência, frustração e desamparo.

Caso decida participar serão registrados através de vídeo, áudio e fotos momentos da rotina escolar da criança em suas interações autorizadas pela assinatura de formulários já disponibilizados, entrevistas e sessões de autoscopia.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos. A gravação não pode ser considerada um elemento neutro, e o movimento da autoscopia em si pode gerar ansiedade quando os participantes se virem em ação no vídeo, adotando um comportamento defensivo ou rejeitar-se em razão do impacto causado pela percepção da distância entre o eu-observado e o eu-idealizado. Esses riscos poderão ser minimizados, com ações mediadoras de conflito e flexibilização do tempo de intervenção.

Como benefícios da pesquisa através da ferramenta da autoscopia você terá a oportunidade de refletir suas práticas pedagógicas levando a uma maior tomada de consciência de algumas lacunas da sua formação em suas ações, desenvolverá estratégias que auxiliem na

Em caso de complicações ou danos à saúde que você possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita, que será prestada pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. A Resolução CNS N° 510 de 2016, em seu artigo 19 diz que "O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização".

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Larissa Bezerra dos Santos, através do telefone [REDACTED], e-mail [REDACTED]

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – do Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no telefone (84) 3342-5003, e-mail cep_huol@yahoo.com.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 07h30minh às 12h30 e das 13h30 às 15h00, no Hospital Universitário Onofre

Lopes, endereço Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 - Natal/RN.

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCEnte NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, 20 de junho de 2024.

Sua resposta

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCEnte NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Nome Completo:

Sua resposta

Documento de identificação: *

Sua resposta

Está de acordo com os termos, deseja participar da pesquisa e autoriza a divulgação das informações por você fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa lhe identificar? *

- ☐ Sim. Estou ciente e concordo em participar da pesquisa.
- ☐ Não desejo participar da pesquisa.

ANEXO E - CARTA DE ANUÊNCIA LÓCUS (ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC

PPGEESP
Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEESP

CARTA DE ANUÊNCIA

Esclarecimentos

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DA AUTOSCOPIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** a ser realizada no CMEI SANTA MÔNICA pelo(s) pesquisador(es) LARISSA BEZERRA DOS SANTOS, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp / UFRN), sob orientação da Profa. Dra. Jacylene Melo de Oliveira Araújo, que utilizará a pesquisa-ação em uma perspectiva colaborativa, esse tipo de pesquisa permeia as investigações com interesses derivados do cotidiano e na transformação social, além de promover a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos) e objetivo principal de analisar o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil, a partir da contribuição da ferramenta da autoscopia na formação docente necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da(s) etapa(s) (citar quais as etapas que serão realizadas).

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resolução nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

[Redacted Signature]
Larissa Bezerra dos Santos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- MEC

PPGEESP
Programa de
Pós-Graduação em
Educação Especial

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE- UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEESP

Consentimento

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento, CMEI SANTA MÔNICA, Rua Visconde De Ouro Preto, 340 - Pajuçara, Natal - RN, 59131-360.

Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 21 de junho de 2024.

