



O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Erika Holanda Carneiro Lourenço ¹
Giordana Nascimento de Freitas e Silva ²

RESUMO

A Educação inclusiva se configura enquanto um paradigma que busca contemplar os sujeitos em suas singularidades, a partir da premissa de que todos têm a capacidade de aprender e podem o fazer de forma compartilhada. Com efeito, o movimento de inclusão permeia a formação dos professores, ao passo que possibilita a ressignificação de saberes mediante o despertar para problematização e entendimento de situações vivenciadas no cotidiano. Logo, no âmbito dos cursos lato e stricto sensu, uma das oportunidades de estudo e reflexão sobre as práticas docentes pode ocorrer na fase de realização do Estágio. Nesse sentido, esta pesquisa visa apresentar os relatos advindos da realização da disciplina de Estágio supervisionado do curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Ceará. Para tanto, utilizou-se para subsídio, às perspectivas de Almeida e Pimenta (2015), Pimenta e Lima (2014) e Santos et al. (2015). A referida atividade realizou-se numa escola de ensino infantil e fundamental, localizada na cidade de Fortaleza, tendo como foco uma turma de Infantil V e objetivou conhecer o processo de inclusão no referido contexto, bem como realizar uma ação de regência com esse intento. Logo, pode-se concluir que há políticas públicas para a inclusão educacional, mas falta infraestrutura necessária para a implementação no ambiente escolar como um todo.

Palavras-chave: Inclusão, Educação infantil, Estágio Supervisionado, Autismo, Docência..

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado integrante do currículo do curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Ceará (UECE) busca, entre outros, colaborar para o aprimoramento de nossa atuação profissional, mediante o desenvolvimento de uma prática reflexiva, no ambiente escolar enquanto educadores inseridos num ciclo de Educação continuada.

Com efeito, tendo em vista, a sobrecarga de trabalho do docente em condições, na maioria das vezes, não ideais para criação de um ambiência que favoreça a reflexão acerca do

¹ Pós-graduanda em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Internacional. Pós-graduanda em Transtorno do Espectro Autista Centro Universitário Internacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, erikaholand@hotmail.com.

² Pós-graduanda em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Bacharela em Biblioteconomia e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, giordana.nascimento@ufc.br.



potencial inclusivo de seu trabalho, a oportunidade de inserção no Estágio Supervisionado, propicia as condições necessárias para o exercício desse aspecto. É o que nos coloca Timbó e Souza (2015, p. 315) ao esclarecer que:

A proposta metodológica do estágio supervisionado direciona a reflexão sobre a diversidade como fator de mudança no olhar para a formação docente, ou seja, a partir da teoria podem-se vivenciar novas concepções sobre inclusão, compreendendo o aluno como sujeito da sua história.

Daí, a geração de interlocuções que possam ressignificar nosso repertório de conhecimentos acerca do entendimento do conceito de inclusão e, por sua vez, reverberar positivamente em nossas ações no decurso do Estágio e, sobretudo, em nossos ambientes laborais. O objetivo, com isso, é oportunizar percepções, registros, discussões e, por conseguinte, intervenções que propiciem a inclusão na escola considerando, para tanto, as questões sociais que contextualizam esse processo.

Assim sendo, nos foi proposto a realização de um relatório que descreva as vivências resultantes da referida atividade curricular, considerando as etapas que a constituem, ou seja, a observação, participação e regência realizadas em salas de aula regulares no domínio da educação básica.

METODOLOGIA

Para descrição dos procedimentos metodológicos que nortearam a elaboração do relatório nos embasamos, sobretudo, no artigo intitulado “Estágio supervisionado como facilitador na formação docente no espaço inclusivo” das autoras Raimunda Cid Timbó e Maria Angélica Pires de Sousa. Nessa conjuntura, buscamos subsídio teórico na bibliografia indicada, em consonância com as leituras realizadas, os fichamentos provenientes de tal ação e as discussões empreendidas, a partir da mediação das professoras da disciplina de Estágio Supervisionado em sala de aula. Isto porque, a pesquisa bibliográfica, de acordo com Bentes Pinto e Cavalcante (2015), propicia a análise do assunto de interesse do pesquisador, em conjunto com as finalidades almejadas, por meio do encadeamento das principais temáticas ligadas ao tópico em foco.

Em seguida, pesquisamos uma escola da rede municipal de ensino que pudesse nos receber para desenvolvimento das atividades do estágio, conforme as orientações apontadas na carta de apresentação elaborada pelas professoras da disciplina. Logo, enfatizamos que esta

etapa corresponde à fase da pesquisa de campo pois, consoante Marconi e Lakatos (2003), nos permitiu o levantamento de informações sobre dada realidade e suas problemáticas, bem como a construção de percepções que pudessem contemplá-las ou mesmo sugerir novos questionamentos e caminhos de estudo.

Nesse sentido, dialogamos com a Coordenação da escola e a docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que nos indicaram uma turma do Infantil V, do turno da tarde, para desenvolvimento do estágio, cuja turma possuía 20 alunos matriculados, sendo 2 discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); 2 alunos com TEA, 2 estudantes com condição em investigação e 1 aluno com TDAH, tendo a predominância para hiperatividade. A fim de tornar mais claro o explicitado, apresentamos a seguir informações sobre o referido público:

Quadro 1 - Alunos com deficiência acompanhados durante o estágio

Alunos	Idade	Condição de deficiência e ou necessidade específica de aprendizagem
Discente A - Sol	5 anos	TEA
Discente B - Lua		TEA / TDAH
Discente C - Estrela		TEA
Discente D - Planeta		TEA / TDAH
Discente E - Alpha		Sem diagnóstico
Discente F - Universo		Sem diagnóstico
Discente G - Aleph		TDAH

Fonte: Elaborado pelas autoras (2014).

Ao focarmos no acompanhamento cotidiano das aulas, intentamos participar, de modo mais próximo, das experiências desses alunos na realização das atividades escolares, com o propósito de fortalecer sua autonomia e auxiliar no atendimento das demandas mais singulares, sob a supervisão e com o apoio da professora regente e da docente do AEE.

O estágio foi iniciado no mês de março e finalizado no mês de junho de 2024, totalizando ao final a carga horária de 30hs, mediante o desenvolvimento das seguintes fases: observação (5hs) participação (15hs) e regência (10hs). Em consonância com essas ações, buscamos conversar com algumas famílias que se dispuseram a dialogar conosco, de forma



voluntária, a fim de tornar mais rica a compreensão dos comportamentos das crianças em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, entre outros documentos, a Educação se constitui enquanto direito fundamental que deve ser garantido, de maneira irrestrita, a todas as pessoas. Posto isso, gostaríamos de ressaltar o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 que trata da Educação Especial, a qual pode ser entendida como uma modalidade a ser disponibilizada, sobretudo, no ensino regular, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Entre outros, destacamos o artigo nº 59, que trata de quais tipos de garantia o Estado deve oferecer ao Sistema de Ensino Brasileiro para que a Inclusão se efetive nas salas de aula comuns e no ambiente escolar como um todo, segundo apontado a seguir: a) adequação curricular, metodologias, práticas pedagógicas, materiais didáticos adaptados para as demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; b) concessão de terminalidade específica para as pessoas que, em decorrência das condições apontadas, não puderem concluir o ensino fundamental em conformidade com o nível requerido, assim também como favorecimento da aceleração do programa escolar para sua conclusão antecipada por parte dos superdotados; c) docentes com formação específica para atuação no atendimento especializado e professores de ensino regular capacitados para favorecer a inclusão, na sala de aula regular, dos discentes em foco; d) preparação destes para o trabalho, participação social e oportunização de condições especiais para empregabilidade daqueles, cujas capacidades não alcançaram as expectativas gerais do mercado ou mesmo ultrapassam o nível intelectual, artístico e psicomotor “comum” por meio de parcerias com instituições relacionadas e, por fim, e) equidade no acesso aos benefícios concedidos pelos projetos sociais complementares, ligados à respectiva etapa do ensino regular.

Dando continuidade à reflexão sobre a Educação especial, de maneira mais formalizada e explícita, na perspectiva da Educação Inclusiva, salientamos a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff e



criada pelo Senador Paulo Pain. Conforme Feminella e Lopes (2016), a LBI organiza, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva.

A referida legislação, em seu capítulo IV - do Direito à Educação e, no artigo nº 27, parágrafo único, cita que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda violência, negligência e discriminação. Além disso, o inciso III do artigo nº 28, se refere ao projeto político pedagógico que deve institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Nesse sentido, é perceptível que o movimento de inclusão demanda urgentemente a formação dos professores. Isto porque, a Educação continuada possibilita a ressignificação de saberes quanto ao processo de ensino/aprendizagem de turmas diversificadas do ponto de vista social, racial, cultural e em relação às distintas condições de deficiência.

Com base no exposto, no âmbito dos cursos lato e stricto sensu, uma das oportunidades de estudo e reflexão sobre as práticas docentes pode ocorrer na fase de realização do Estágio posto que, conforme Pimenta e Lima (2004), este propicia o ato de pensar sobre as posturas pedagógicas adotadas e as percepções que as subsidiam, a partir do desenvolvimento de leituras e compartilhamento de experiências com demais colegas que estão vivenciando esta etapa e as equipes das escolas que acolhem esses professores-alunos. Com isso, gostaríamos de enfatizar a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Estágio no ensino regular realizado por discentes oriundos, entre outras, de Instituições de Ensino Superior (IES).

A referida ação possui caráter educativo e deve ser desenvolvida sob a supervisão do professor regente da disciplina em questão na IES, bem como pelos representantes docentes que irão orientá-los nas escolas que os recebem. Logo, deve possuir carga horária prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e constituir pré-requisito para conclusão, aprovação e recebimento do diploma em conjunto com o cumprimento das demais disciplinas e da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim sendo, conforme a literatura e a legislação enfocada, o Estágio objetiva promover o desenvolvimento de competências e



habilidades profissionais, tendo como base os conteúdos curriculares estudados, a partir da inserção do professor-aluno no seu ambiente profissional, isto é, a escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das reflexões sobre as atividades do Estágio Supervisionado proposto e realizado no âmbito do curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Ceará (UECE), depreendemos que: a) em geral, a turma é participativa e os alunos interagem entre si, inclusive, com os colegas que têm alguma condição de deficiência; b) em contrapartida, o número destes na sala de aula demanda urgentemente a presença de profissional de apoio e agente de inclusão; c) A professora se mostra comprometida, busca dar atenção aos alunos com deficiência, mas se vê angustiada por não poder atuar da forma que gostaria e, por fim, d) alguns alunos (ainda poucos) faltam devido à inserção em terapia, pois muitos ainda estão na fila aguardando vaga junto ao SUS.

Consideramos que o apoio mais individualizado junto aos alunos, colabora para maior concentração e motivação para realização das atividades. Nessa perspectiva, percebemos que os discentes com deficiência participam da aula, mas em alguns dias mostraram-se mais agitados e com diminuição de seu foco, em virtude de acontecimentos na família e questões relacionadas à medicação (ausência, ajustes e ou falta). Com efeito, tornou-se evidente a relevância dos “combinados” com a criança nesse processo, a fim de atenuar seu momento de desorganização e, por sua vez, possibilitar o retorno para realização das atividades com atenção e mais calma.

Outrossim, enfatizamos a importância do processo de inclusão em outros ambientes da escola como o parquinho, por exemplo. Isto porque, ponderamos que o acompanhamento mais próximo das crianças pode viabilizar de modo mais efetivo o desenvolvimento das habilidades de socialização. No que diz respeito ao AEE, destacamos que a sala deste setor localizada no primeiro andar, sem acesso por rampa, elevador ou plataforma elevatória, dificulta a inclusão dos alunos com deficiência no que se refere à um atendimento mais personalizado.

Além disso, a percepção da escola de que a ação do AEE se restringe apenas às crianças “laudadas” limita as possibilidades de aprendizagem dos alunos que não têm acesso ao diagnóstico e, porquanto, ao laudo e às terapias devido à situação de vulnerabilidade social em que se encontram. Indo ao encontro de tal fato, a presença de somente uma profissional que atua no AEE em meio à um universo de 98 crianças laudadas, além daquelas que estão



em fase de investigação e sem diagnóstico, nos mostra que o cenário apresentado pelo Sistema de Gestão Educacional (SGE) da Prefeitura de Fortaleza é bastante complexo e demanda, portanto, a contratação de mais docentes para o AEE, além de demais profissionais (apoio e agentes de inclusão) para colaboração nas salas de aula regulares. Dessa forma, acreditamos que o processo de inclusão possa ser vislumbrado de maneira mais atuante no ensino básico.

Dando continuidade, gostaríamos de trazer nossas reflexões acerca da realização da atividade de regência. Em relação à esta, desenvolvemos pesquisas de ações que abordassem a temática da “Festa Junina”, a qual estava sendo trabalhada no período de junho e, de forma conjunta com a docente regente, resolvemos realizar a contação de história do livro intitulado “Casamento matuto da bicharada”.

Iniciamos o momento de regência com o acolhimento dos alunos realizado por meio da canção “Cai, cai, balão”. Os discentes já conheciam a mesma, pois estavam ensaiando ela para as comemorações juninas na escola. Posteriormente, realizamos a contação da história “O casamento matuto da bicharada”, inicialmente com o auxílio do microfone. Porém, em decorrência da sensibilidade auditiva do aluno Universo ao som um pouco mais alto, optamos por continuar sem o uso de tal recurso, o que permitiu a participação do aluno em questão a contento. Durante a contação desta história, interagimos com as crianças tentando trazê-las para o contexto do enredo ao indagá-las sobre seu conhecimento em relação às festas juninas e sua representação no livro. Dando prosseguimento, cada aluno foi convidado a criar o seu cenário da história com os elementos abordados na contação.

Durante a contação de história, o aluno Planeta permaneceu sentado por pouco tempo e logo começou a andar pela sala. Parecia estar atento à história, mas sempre andando e buscando se autorregular. Em contrapartida, após o desenvolvimento da atividade citada, o aluno Planeta se desorganizou momentaneamente e, numa ação impulsiva, rasgou seu desenho. Conseqüentemente, percebemos ele triste quando todos os desenhos estavam sendo recolhidos para confecção do mural, exposto na seguinte imagem:

Figura 1 - Mural da história “O casamento matuto da bicharada”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Diante dessa situação, buscamos as partes do desenho, colamos em em nova folha os recortes de acordo com a composição pensada pelo estudante e, com essa atitude, notamos o seu contentamento, visto que seu desenho, assim como dos demais colegas, iria integrar o mural apresentado acima.

Ao final da atividade prevista no plano de aula, foi realizada uma ação que, embora não tivesse sido citada neste documento, também colaborou para a inclusão de todos os alunos: a professora regente colocou algumas canções que a turma costuma cantar e dançar e, ao fazer isso, promoveu nossa aproximação e diversão com as crianças, bem como a participação plena de cada aluno ao seu modo. Nesse sentido, gostaríamos de destacar a alegria do discente “planeta” ao dançar com as outras crianças e se sentir participante efetivo da aula como um todo.

No que tange às entrevistas realizadas com duas famílias, pudemos constatar que ambas estão inseridas em um ambiente de vulnerabilidade social e financeira, mas com realidades bem diferentes. Os pais do aluno Planeta possuem uma rede de apoio que os ajuda nos cuidados com a criança no dia a dia e dão a oportunidade da mãe da criança estudar e dar continuidade aos seus planos e metas, mesmo dentro de um contexto atípico. Já na família de Lua, infelizmente, a mãe segue em uma realidade bem diferente, pois não possui uma rede de



apoio para lhe auxiliar com os cuidados com a filha e nem financeiramente. Em suas falas, foi demonstrado o seu cansaço físico e mental oriundos da maternidade solo e por se sentir impotente diante da realidade que vive. Porém, consciente do diagnóstico da filha e da importância de se manter uma rotina que possa ajudar no desenvolvimento da criança, mesmo com poucas condições.

Vimos nas duas famílias que, para chegar ao diagnóstico de cada criança, foram enfrentadas diversas dificuldades como conseguir atendimento através do Sistema Único de Saúde (SUS) e a falta de condições financeiras para financiar uma consulta particular. Isso fez com que o diagnóstico e o tratamento não acontecesse de forma precoce. Em contrapartida, é perceptível que o tratamento precoce para os pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), gera um prognóstico mais favorável, aumentando o potencial de desenvolvimento social e de comunicação e, com isso, trazendo uma melhor qualidade de vida e a conquista da autonomia.

Conforme dados da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), a média de idade para o diagnóstico de TEA no Brasil é em torno dos seis anos de idade. Essa demora se dá por diversos motivos, como: a condição financeira das famílias, a baixa estimulação das crianças, pouco acesso ao sistema de saúde, dificuldade dos adultos do entorno em observar o desenvolvimento neuropsicomotor.

Conforme relato da mãe de Planeta, para justificar o fato da criança não fazer tratamento ainda, alegou não acreditar na qualidade do serviço oferecido pelo SUS e que está aguardando o recebimento do benefício Bolsa Família, mesmo sabendo que o valor não será suficiente para garantir o financiamento das terapias.

Já no quesito lazer, vimos que as duas famílias têm dificuldades de fazerem atividades em ambientes públicos devido ao comportamento agitado e desorganizado de ambas as crianças. Fazendo um paralelo entre o relato das duas mães, percebemos que há mais momentos de desorganização do aluno Planeta do que da aluna Lua. Porém, a mãe de Planeta segue insistindo nas saídas com o filho para aproveitar os momentos de lazer. No entanto, a mãe de Lua acha muito estressante os momentos de lazer em que saí com a filha e a escassa condição financeira também é um fator limitador para as saídas.

As alterações de comportamento também atrapalham o momento da realização das tarefas escolares em casa. Ambas as mães relatam a dificuldade que é manter a criança concentrada e atenta nesse momento. Um fator importante a ser observado é o tempo de duração dessas atividades. A demora para realizá-las pode gerar ansiedade e irritabilidade, assim fazendo com que a criança abandone-as antes da conclusão. Diante disso, as atividades

podem ser divididas em etapas com início, meio e fim. Com a realização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), as tarefas para casa podem ser adaptadas de acordo com o seu nível de suporte e desenvolvimento cognitivo. No caso dos alunos Lua e Planeta, eles não tinham um PEI e as tarefas não classe e casa eram adaptadas.

Um outro aspecto abordado também nas entrevistas, foi as intervenções farmacológicas que são utilizadas em pacientes com TEA. Nesse contexto, a aluna Lua faz uso de medicação Risperidona que é da classe dos antipsicóticos. Estes são muito utilizados para tratar comportamentos agressivos graves e tem sido um dos fármacos mais utilizados no tratamento do TEA e com bons resultados na diminuição de comportamentos agressivos, estereotípias, crises de raiva e automutilação.

Sabemos que a adaptação de uma criança com TEA na escola não é um processo fácil, pois ela sai de um ambiente particular onde é o centro das atenções e vai para um espaço público que gera uma desordem nas emoções. Por isso, se faz necessária a parceria da família e escola, para que no contato contínuo, possa ser extraído o máximo de informações possíveis para ajudar ambas e os terapeutas. Quando perguntado às mães se elas sabiam como estava o processo de adaptação dos filhos, a mãe de Planeta não soube informar e a de Lua acredita que a filha esteja adaptada, pois gosta muito de ir à escola.

No que diz respeito aos desafios dentro e fora da escola, a mãe do aluno Planeta acredita que em sala de aula não houve nenhum avanço, mas poder levar o filho a todos os lugares que desejar, mesmo com a desorganização no comportamento, é um grande avanço fora da escola. A mãe de Lua afirma que fora da escola, segue com muitos desafios ainda a serem vencidos, mas já consegue ver avanços no comportamento da criança e no processo de aprendizagem.

Pensando nisso, trouxemos esse questionamento em nossa última pergunta da entrevista com o objetivo de identificar os anseios de ambas as mães para o futuro de seus filhos. Desse modo, a mãe do Planeta demonstrou ter preocupações a curto prazo relacionadas à escola e a de Lua a longo prazo, trazendo a vontade de que a filha se torne uma adulta funcional e independente. Com efeito, Oliveira e Poletto (2015) abordam em seus estudos que os sentimentos e expectativas para o futuro dos filhos com deficiência faz com que os pais, em sua maioria, se preocupem com sua independência funcional, os estudos e o trabalho.

Oliveira e Poletto *apud* Bowlby (1989), afirmam que cabe aos progenitores fornecer uma base segura para seus filhos. A sensação de fragilidade e a percepção da própria finitude gera, nos progenitores, a incerteza quanto à sua capacidade de proporcionar conforto, proteção



e bem-estar ao filho com deficiência; e, embora fazendo planejamento, se manifesta no temor de deixar vulnerável o ser que, até então, dependia dos seus cuidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, apesar de termos uma legislação que simboliza a busca e garantia dos direitos para as pessoas com deficiência, no contexto educacional, ainda persistem muitas dificuldades a serem enfrentadas. Dessa forma, esclarecemos que não é suficiente apenas a existência de um ordenamento jurídico em vigência. É preciso que o funcionamento de toda infraestrutura física, financeira e humana, propicie o planejamento e a realização de ações inclusivas favorecendo, portanto, a participação social da pessoa com deficiência, seja esta aluno ou servidor (professor e ou técnico-administrativo), no cotidiano escolar por meio de parcerias efetivas com sua família e a comunidade onde está inserida.

Nesse sentido, evidenciamos que as entrevistas descritas anteriormente, nos proporcionaram conhecer o contexto familiar dos alunos Planeta e Lua e compreender, de modo mais contextualizado, o conteúdo que ambos levam para a escola, presente em suas falas, comportamentos e até no silêncio, em muitos momentos, apresentado pela família. Com efeito, ponderamos que este deve ser “substituído”, pelo diálogo com as professoras e a gestão escolar, com o intuito de possibilitar o entendimento e a resolução de problemáticas advindas das vivências de seus filhos na escola.

Por fim, sabemos que o contexto social impacta na forma de percepção que essas famílias têm acerca do diagnóstico e do que é preciso oferecer para o desenvolvimento integral das crianças. Entretanto, salientamos que os avanços, por menor que sejam, são avanços que merecem ser comemorados pela comunidade escolar e por suas famílias, pois é resultado de uma trajetória que envolve muitos aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

REFERÊNCIAS

BENTES PINTO, Virgínia; CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Pesquisa bibliográfica e documental: o fazer científico em construção. *In*: VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti (Org.). **Aplicabilidades metodológicas em Ciência da Informação**. Fortaleza: Edições UFC, 2015. p. 15-34.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, I. G. de, POLETTO, M. **Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência**. In: Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Revista da SPAGESP. São Paulo, p. 102-119, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v16n2/v16n2a09.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 125-140.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. (Manual de orientação, n. 5). Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

TIMBÓ, Raimunda Cid; SOUZA, Maria Angelica Pires de. Estágio supervisionado como facilitador na formação docente no espaço inclusivo. In: SANTOS, Geandra Cláudia Silva RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lira (Org.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza, EdUECE, 2015. p.309 - 320.