A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPRESSÕES, APRENDIZADOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS COM TEA.

Ingrid Albuquerque Araújo 1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um direito fundamental e pressupõe o acesso da criança à instituição escolar, mas também a garantia de condições adequadas para sua permanência, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se necessário garantir não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também condições para sua permanência e participação no ambiente educacional, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse direito encontra na Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Assegura-se que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída em classes comuns do ensino regular tenha direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Soma-se a esse marco a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015. Assegura-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e prevê, entre as medidas necessárias à efetivação desse direito, a formação continuada dos profissionais da educação, a formação e disponibilização de profissionais de apoio e a oferta desses profissionais no contexto escolar (BRASIL, 2015).

No contexto do município e da instituição investigados, observa-se uma presença significativa de crianças com diagnóstico de TEA ou em processo de investigação, realidade que tem provocado novas demandas para a organização do cotidiano escolar.

Paralelamente, verifica-se a presença de profissionais de apoio que atuam em parceria com professores e demais integrantes da instituição, acompanhando as crianças desde os momentos de recepção e acolhida até situações de higiene, alimentação, interação e desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas. Esse cenário demonstra avanços importantes quanto ao acesso à escola e à disponibilização de suporte no ambiente educacional.

Entretanto, a existência de dispositivos legais, profissionais de apoio e oportunidades de formação não elimina os desafios encontrados no cotidiano. As

singularidades apresentadas pelas crianças, as diferentes necessidades de suporte e as situações que emergem nas relações estabelecidas diariamente exigem dos profissionais um processo contínuo de observação, aproximação, aprendizagem e reconstrução das práticas.

Nesse sentido, Gaiato e Teixeira (2018) destacam que o TEA envolve alterações relacionadas ao comportamento, à interação social e à comunicação, além de poder apresentar comportamentos restritivos e repetitivos. Essas características podem se manifestar de formas distintas entre as crianças, o que reforça a necessidade de práticas que considerem suas singularidades e diferentes necessidades de suporte.

Mesmo quando há formação e acesso a conhecimentos sobre inclusão e TEA, determinadas situações evidenciam dificuldades quanto às formas mais adequadas de acompanhamento, intervenção e organização dos apoios necessários à participação da criança nas experiências escolares.

Nesse sentido, torna-se relevante ultrapassar uma compreensão de inclusão restrita à matrícula ou à presença física da criança na instituição. A efetivação das políticas públicas de educação inclusiva envolve criar condições para que cada criança possa participar das diferentes experiências que constituem o cotidiano escolar.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade e orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Tal perspectiva também coloca em evidência a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio, gestão e famílias e da ampliação do acesso a informações e estratégias capazes de subsidiar as práticas desenvolvidas na escola.

O Decreto nº 12.773/2025, ao alterar o Decreto nº 12.686/2025, estabelece que o profissional de apoio escolar deve possuir, além da formação inicial mínima em nível médio, formação continuada com carga horária de, no mínimo, 180 horas, reforçando a necessidade de qualificação específica para a atuação no contexto da educação especial inclusiva (BRASIL, 2025).

Diante desse contexto, este estudo volta-se à atuação do profissional de apoio na Educação Infantil, considerando sua participação no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. O interesse da pesquisa não se restringe às atribuições desempenhadas por esse profissional, mas busca compreender como sua atuação se relaciona às experiências vivenciadas pelas crianças, especialmente no que se refere às suas expressões, aprendizagens, interações e práticas no cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa tem como objetivo compreender a atuação do profissional de apoio na Educação Infantil e suas relações com as expressões, aprendizagens e práticas das crianças com TEA. Busca-se identificar as formas de acompanhamento desenvolvidas no cotidiano, observar como as crianças participam e se expressam nas diferentes situações escolares e analisar os desafios e as possibilidades que emergem dessa relação no processo de inclusão.

A investigação justifica-se pela experiência vivenciada no contexto da Educação Infantil e pela necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, as relações construídas entre crianças e profissionais de apoio. No âmbito acadêmico e social, espera-se contribuir para as discussões sobre inclusão, TEA e atuação profissional, produzindo reflexões que possam favorecer a formação dos profissionais, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de condições que ampliem a participação e a aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho caracteriza-se como um **relato de experiência**, desenvolvido a partir de uma vivência no contexto da Educação Infantil. Essa modalidade de produção acadêmico-científica possibilita descrever, contextualizar e refletir criticamente sobre uma experiência vivenciada, contribuindo para a socialização de saberes e para a produção de conhecimentos relacionados à prática profissional.

A experiência relatada está inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais e fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão das experiências, comportamentos e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais e culturais. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender aspectos da realidade que não podem ser reduzidos à quantificação, considerando a complexidade dos fenômenos sociais e as particularidades dos contextos nos quais estão inseridos.

Essa técnica possibilitou o acompanhamento direto das situações vivenciadas no cotidiano da creche, das interações estabelecidas e das experiências construídas pelas crianças durante o desenvolvimento das atividades. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a observação participante ocorre por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, permitindo a compreensão da realidade em seu próprio contexto.

O campo em que a experiência foi desenvolvida corresponde a uma creche pertencente à rede municipal de ensino do município de Cachoeirinha, localizado no estado de Pernambuco. A escolha da temática decorre da vivência profissional da autora como docente, marcada pelo acompanhamento e pela participação no cotidiano escolar, bem como pela experiência na construção e fortalecimento da parceria entre família e escola.

O município de Cachoeirinha, localizado no Agreste de Pernambuco, teve sua origem como distrito de São Bento do Una e conquistou sua emancipação política em 1958. Situado às margens do Rio Una, o município possui aproximadamente 20 mil habitantes e apresenta como importantes atividades econômicas o comércio e a produção artesanal, destacando-se especialmente pela fabricação e comercialização de produtos em couro e aço (PREFEITURA MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA, 2025).

Dessa forma, o percurso metodológico deste trabalho consistiu na descrição e análise reflexiva da experiência vivenciada, buscando compreender as ações desenvolvidas, os contextos em que ocorreram e suas contribuições para a prática educativa. A análise foi realizada de maneira articulada aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo, permitindo estabelecer relações entre a experiência relatada e as discussões presentes na literatura sobre a temática investigada.

Para a sistematização da experiência, foram considerados as produções ao longo do desenvolvimento das atividades, incluindo planejamentos pedagógicos, pareceres descritivos, registros fotográficos e audiovisuais, que contribuíram para a organização das informações e para a reconstrução do percurso vivenciado, possibilitando identificar aspectos relevantes relacionados à experiência e às aprendizagens construídas no contexto escolar.

Posteriormente, realizou-se a descrição e a análise reflexiva desses elementos, buscando estabelecer relações entre a prática vivenciada e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Dessa forma, a análise não se restringiu à descrição dos

acontecimentos, mas buscou compreender seus significados e suas contribuições para a prática educativa.

No que se refere aos aspectos éticos, serão preservadas as identidades das crianças, dos profissionais, das famílias e da instituição, evitando-se a divulgação de informações que possibilitem sua identificação. Caso sejam utilizados registros fotográficos ou outros recursos de imagem, sua utilização para fins acadêmico-científicos deverá observar as autorizações e os direitos de imagem pertinentes, especialmente por envolver crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos até o momento evidenciam a presença, na instituição investigada, de crianças com TEA que apresentam diferentes necessidades de suporte. Na classificação atualmente utilizada para o diagnóstico, são considerados três níveis: nível 1, caracterizado pela necessidade de suporte; nível 2, pela necessidade de suporte substancial; e nível 3, pela necessidade de suporte muito substancial, particularmente nos domínios da comunicação e interação social e dos comportamentos restritos e repetitivos.

De acordo com o DSM-5-TR, o TEA pode ser classificado em três níveis de suporte: nível 1, que requer suporte; nível 2, que requer suporte substancial; e nível 3, que requer suporte muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

Entretanto, a classificação em níveis de suporte não esgota a compreensão das necessidades apresentadas por cada criança. Gardner, Gilchrest e Campbell (2024) evidenciam que, mesmo entre crianças classificadas em um mesmo nível, podem existir diferenças relacionadas ao funcionamento intelectual, às habilidades adaptativas e às características do próprio TEA, reforçando a heterogeneidade existente dentro do espectro.

Essa compreensão mostrou-se particularmente importante no contexto pesquisado, uma vez que crianças situadas em um mesmo nível de suporte apresentam características distintas. Portanto, conhecer o nível de suporte constitui apenas uma das informações necessárias para compreender a criança, não substituindo a observação de suas características, interesses, necessidades e potencialidades no cotidiano.

Nesse sentido, Lima e Batista (2024) destacam o importante papel da Educação Infantil na vida das crianças com TEA, especialmente na compreensão de seus

comportamentos e na construção de ações pedagógicas mais eficazes desde a primeira infância.

Entretanto, para algumas crianças com TEA, mudanças de ambiente, rompimentos momentâneos com a rotina familiar, presença de muitas pessoas e diferentes estímulos podem tornar esse processo mais complexo. Estudos sobre as transições escolares de crianças autistas destacam justamente a importância de apoios individualizados, da previsibilidade e do conhecimento das características da criança para favorecer sua adaptação aos ambientes educacionais.

Nessa perspectiva, torna-se necessário observar suas singularidades, buscando compreender o que suas diferentes formas de expressão comunicam e quais estratégias podem favorecer seu acolhimento, participação e desenvolvimento no cotidiano escolar (Lima e Batista, 2024).

Nesse momento, a atuação do profissional de apoio acontece em diversas situações observadas. Essa atuação encontra nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que atribuem ao profissional de apoio escolar a participação no acesso e na inserção dos estudantes nos diferentes espaços e atividades da instituição, bem como o apoio à interação social e à comunicação, considerando suas diferentes formas de expressão (BRASIL, 2025).

Nesse sentido, o Decreto orienta que a atuação do profissional de apoio considere as necessidades identificadas no estudo de caso e esteja articulada ao Plano de Atendimento Educacional Especializado e ao Plano Educacional Individualizado, reforçando a necessidade de um acompanhamento que considere as especificidades de cada estudante (BRASIL, 2025).

Essa perspectiva aproxima-se das diretrizes da política ao reconhecer que o apoio à interação e à comunicação deve partir das diferentes formas de expressão dos estudantes e favorecer sua participação e livre expressão nos espaços e atividades escolares (BRASIL, 2025).

Nesse sentido, o trabalho do profissional de apoio não pode ser analisado apenas a partir do diagnóstico, pois sua atuação ocorre diante de uma criança concreta, inserida em determinado momento do desenvolvimento, com história, hábitos, vínculos e formas particulares de demonstrar conforto ou desconforto. Essas situações demandam

articulação constante entre profissional de apoio, professor, demais integrantes da instituição e família.

A comunicação constitui outro elemento central observado. Algumas crianças utilizam predominantemente a linguagem oral, enquanto outras apresentam fala reduzida ou utilizam outras formas de expressão. Gestos, movimentos corporais, aproximação ou afastamento, vocalizações, choro e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem constituir formas pelas quais as crianças expressam interesses, necessidades e recusas.

Estudos sobre CAA demonstram que diferentes recursos podem ampliar as possibilidades de comunicação de crianças autistas com fala mínima, favorecendo a expressão e a participação nas interações. Pope, Light e Laubscher (2024), em revisão sistemática e metanálise, encontraram resultados favoráveis à associação de estratégias naturalísticas com recursos de comunicação aumentativa e alternativa.

Nas atividades pedagógicas, também foram identificadas respostas bastante diversas. Enquanto algumas crianças demonstram interesse pelas propostas e realizam atividades com maior autonomia, outras necessitam de acompanhamento mais próximo para participar. Da mesma forma, foram percebidas diferenças quanto à coordenação motora fina e grossa, atenção, formas de manipulação dos materiais, interesses específicos e respostas aos estímulos apresentados.

Essas diferenças reforçam a necessidade de compreender as manifestações da criança dentro de seu próprio contexto, evitando que características relacionadas à linguagem, à coordenação motora, à socialização ou ao comportamento sejam analisadas de forma isolada ou utilizadas para definir suas possibilidades de aprendizagem (LIMA; BATISTA, 2024).

Algumas crianças concentram-se intensamente em determinados objetos ou temas, enquanto outras apresentam pouca resposta a uma proposta específica ou demonstram resistência diante de determinadas texturas, sons ou materiais.

Lima e Batista (2024), por sua vez, ressaltam que crianças com TEA podem apresentar diferentes respostas sensoriais diante de estímulos acústicos, visuais, táteis, olfativos e gustativos, reforçando que determinadas reações precisam ser compreendidas a partir das particularidades de cada criança.

Nesse cenário, a atuação do profissional de apoio revela-se atravessada por um processo contínuo de observação e aprendizagem. Ao acompanhar diariamente a criança, esse profissional passa a reconhecer sinais, preferências, formas de comunicação, situações que produzem desconforto e experiências que favorecem sua participação.

No município pesquisado, o ingresso para a função de apoio escolar exigia, inicialmente, nível médio completo, não implicando necessariamente formação superior ou conhecimentos prévios específicos sobre as diferentes demandas apresentadas pelas crianças com TEA.

Essa realidade dialoga com as reflexões de Lima e Batista (2024), que identificam dificuldades entre profissionais da Educação Infantil relacionadas à compreensão das especificidades do transtorno e alertam para os riscos de interpretações baseadas apenas nos comportamentos apresentados pelas crianças. Para as autoras, a ampliação do conhecimento sobre o TEA constitui uma possibilidade para superar equívocos, mitos e interpretações que podem limitar as práticas desenvolvidas no contexto educacional.

Os dados indicam que alguns profissionais, diante de situações para as quais não possuíam experiência anterior, construíram modos de atuação principalmente pela convivência, pela observação da criança, pela troca com professores e demais profissionais e pela busca de novas informações.

Mais recentemente, o município passou a oferecer formação direcionada a esse público e aos demais profissionais, indicando um movimento de ampliação dos conhecimentos necessários à prática inclusiva.

Essa iniciativa mostra-se relevante diante da necessidade de que os profissionais busquem compreender melhor o TEA e, sobretudo, a criança em sua singularidade, uma vez que o conhecimento e a construção de estratégias adequadas podem favorecer práticas pedagógicas que não excluam ou limitem suas possibilidades de participação e aprendizagem (LIMA; BATISTA, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem, portanto, compreender que a atuação do profissional de apoio na Educação Infantil ultrapassa uma lógica restrita ao acompanhamento físico da criança. É no cotidiano que esse profissional se aproxima da criança e passa a reconhecer suas diferentes formas de expressão e participação. Ao mesmo tempo, são as próprias

respostas das crianças que produzem conhecimentos sobre as práticas de apoio: suas aproximações, recusas, escolhas, interesses, interações e aprendizagens sinalizam aquilo que favorece ou dificulta sua participação.

Assim, os achados apontam para uma compreensão da inclusão como um processo construído nas relações cotidianas e não como resultado automático da matrícula, do diagnóstico ou da presença de um profissional de apoio. As crianças também participam ativamente da construção desse processo, à medida que suas expressões e ações demandam dos adultos observação, reorganização das práticas e busca por novas estratégias.

Nesse sentido, conhecer cada criança em sua singularidade, fortalecer o trabalho colaborativo e ampliar a formação dos profissionais apresentam-se como aspectos fundamentais para que o apoio oferecido contribua efetivamente para a participação, as aprendizagens e as experiências das crianças com TEA na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. 5. ed., text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. *O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis*. São Paulo: nVersos, 2018.

GARDNER, Lauren; GILCHREST, Callie; CAMPBELL, Jonathan M. Intellectual, adaptive, and behavioral functioning associated with designated levels of support in a sample of autistic children referred for tertiary assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 54, n. 11, p. 4145-4151, 2024. DOI: 10.1007/s10803-023-06141-0.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).

LIMA, Thais de Oliveira; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Transtorno do espectro autista na Educação Infantil: superando mitos e estereótipos. *Educação em Análise*, Londrina, v. 9, n. 4, p. 989-1009, 2024. DOI: 10.5433/1984-7939.2024v9n4p989.