

DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA CRIANÇA COM TEA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Terezinha Alves Farias Lima
Secretaria Municipal de Educação de Caucaia/CE, Brasil
terezinhalima.prof@escolas.caucaia.ce.gov.br

Iran Débora da Silva
Universidade Estadual do Ceará
deborajesussilvavid@gmail.com

Introdução

Na rede pública, especialmente em escolas do campo, é frequente a organização de turmas unificadas na Educação Infantil, reunindo crianças de dois a cinco anos no mesmo grupo. Nesses contextos, educadores lidam com o desafio de promover a participação e a aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em cenários marcados por heterogeneidade etária, tempo pedagógico limitado e escassez de recursos especializados. Na escola acompanhada, observamos, inicialmente, dificuldades de comunicação funcional, de engajamento em atividades coletivas e de autonomia cotidiana de uma criança com TEA, o que motivou a sistematização desta experiência pedagógica.

Há, portanto, demanda concreta por intervenções de baixo custo, eticamente adequadas e passíveis de replicação que orientem a organização de rotinas, mediações e interações entre pares em turmas multisseriadas do campo. À luz da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a aprendizagem se constitui nas relações sociais mediadas por instrumentos e signos e que a mediação pedagógica intencional pode criar zonas de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1997; 2011; 2012).

Nessa perspectiva, este trabalho decorre dos estudos realizados no curso de aperfeiçoamento “Práticas Pedagógicas para a Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, promovido pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com municípios cearenses, entre eles Caucaia, locus desta pesquisa.

Diante desse cenário, este estudo acompanha, ao longo de duas semanas consecutivas, em novembro de 2024, o cotidiano de uma turma unificada de 15 crianças da Educação Infantil em uma escola no campo, com atenção especial a uma criança autista. O foco recai sobre como estratégias de mediação, combinados claros, pistas visuais e verbais, organização previsível da rotina e apoios graduais se articulam, na prática, ao engajamento do grupo e à ampliação da comunicação e da autonomia da criança focal.

Assim, ao descrever e interpretar os ajustes realizados pelos adultos e pelos próprios pares no curso das atividades (acolhida, rodas, ateliês e brincadeiras), buscamos compreender, em situação autêntica de ensino, de que modo essas mediações contribuem para inclusão, pertencimento e oportunidades reais de aprendizagem para todas as crianças.

Trata-se de um relato de experiência de caráter interventivo, com abordagem qualitativa e descritiva (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016), centrado na reflexão, descrição e análise crítica de práticas pedagógicas em uma turma unificada da Educação Infantil (crianças de dois a cinco anos) de uma escola localizada no campo no município de Caucaia-CE. O acompanhamento ocorreu ao longo de duas semanas consecutivas, em novembro de 2024, sem alterações na dinâmica habitual do grupo, com atenção especial a uma criança com TEA.

As intervenções priorizaram combinados visíveis, rotina previsível e o uso de pistas visuais e verbais, estimulando que as próprias crianças apoiassem umas às outras. Os apoios foram oferecidos na medida necessária e retirados gradualmente à medida que surgiam sinais de maior autonomia. As observações foram realizadas nos momentos cotidianos da sala, acolhida, rodas, ateliês, brincadeiras e transições entre atividades, e foram complementadas por diários de campo elaborados pela professora e por duas profissionais de apoio.

As anotações diárias registraram: (i) o engajamento do grupo nas propostas; (ii) as interações e ajudas entre pares; (iii) os tipos de mediação empregados (pistas visuais e verbais, lembretes breves, reorganização de pares/grupos e apoios graduais); e, no caso da criança focal, (iv) iniciativas de comunicação, respostas a convites dos colegas, diversidade de parceiros de interação e sinais de autonomia em pequenas tarefas.

Indicadores e critérios de análise:

- Engajamento do grupo – registro da participação nas atividades propostas (presença, adesão inicial e manutenção até o término), com notas descritivas sobre momentos de envolvimento ativo, oscilações de atenção e retomadas após mediações;
- Interações entre pares – identificação de episódios de ajuda, convites para participar, compartilhamento de materiais e turnos de fala em duplas ou pequenos grupos; contabilização simples de ocorrências por atividade e descrição qualitativa dos contextos em que emergem;
- Tipos de mediação – categorização dos apoios observados (pistas visuais, pistas verbais, lembretes breves, reorganização de pares/grupos, apoios graduais), anotando quem facilita (pares/crianças maiores/adultos), em que momento da atividade e com que efeito imediato;
- Comunicação funcional da criança focal – contagem de iniciações comunicativas (verbais ou gestuais), respostas a convites dos colegas e variedade de parceiros de interação por sessão; descrição de exemplos representativos;
- Autonomia em rotinas – *checklist* semanal de pequenas tarefas (por exemplo: guardar materiais, lavar as mãos, organizar a mochila, deslocar-se entre espaços), marcando “realiza sozinho”, “realiza com apoio mínimo” ou “necessita de apoio constante”, com observações contextuais;
- Comparação temporal – contraste descritivo entre a primeira e a segunda semanas quanto às tendências nos indicadores acima, ancorando as interpretações em episódios concretos e triangulando registros da observação com os diários de campo.

Procedimento analítico

Adotamos análise reflexivo-interpretativa, alinhada à perspectiva histórico-cultural, combinando: (a) leitura exaustiva de notas e diários; (b) codificação inicial por categorias prévias (mediação, engajamento, comunicação, autonomia) e categorias emergentes; (c)

elaboração de narrativas de episódios-chave; e (d) síntese interpretativa articulando categorias e narrativas para responder ao objetivo do estudo.

Considerações éticas

Houve autorização institucional e consentimento livre e esclarecido das famílias, com garantia de anonimização das crianças por meio de nomes fictícios. O estudo segue as diretrizes éticas nacionais e institucionais aplicáveis a pesquisas com crianças em contexto escolar.

Resultados e discussão

Ao longo das duas semanas (S1 e S2), observamos indícios consistentes de avanço na comunicação funcional, na participação social e na autonomia cotidiana da criança com TEA, em consonância com a abordagem histórico-cultural e com os procedimentos descritos na metodologia. Para dar visibilidade à voz da própria criança, apresentamos a seguir trechos de observação com suas falas, evidenciando como as mediações ocorreram no cotidiano. Os registros indicaram avanços consistentes nas três dimensões.

Comunicação e linguagem em contexto

A ampliação do vocabulário funcional e o aumento das iniciativas comunicativas emergiram em situações cotidianas, especialmente durante pintura e contação de histórias, quando se registraram agradecimentos e solicitações espontâneas. A redução progressiva de apoios graduais e o surgimento de turnos de fala não solicitados sugerem que os recursos empregados (mediação pedagógica e pistas visuais/verbais) atuaram como signos mediadores, favorecendo a criação de zonas de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1997; 2011).

A narrativa mostrou-se um organizador potente de atenção conjunta e de ampliação do léxico, enquanto a presença de pares ampliou oportunidades de modelagem linguística e convites à participação.

(S1, contação): Ao final da história, a criança focal apontou o livro e disse “posso ler?”, sem pistas verbais; dois colegas responderam “agora é a minha vez”, e ela aguardou o turno, retomando com “agora eu”.

(S2, pintura): Diante da falta de pincéis, a criança focal aproximou-se de L. e disse “posso pegar?”, recebendo o objeto e agradecendo espontaneamente (“obrigado”), sem necessidade de pista verbal do adulto.

Participação e interação social

Registramos maior engajamento nas atividades coletivas de música e dança, com participação em coreografias, imitação de gestos e cooperação entre as crianças. Em turma multietária, as crianças maiores operaram como mediadoras naturais, criando condições para imitação, negociação de turnos e co-construção de brincadeiras, processos centrais para a internalização de funções psicológicas superiores (Vigotski, 2012).

A manutenção de uma rotina previsível reduziu a ansiedade típica das transições em contextos heterogêneos e liberou recursos atencionais para a participação ativa. O caso da criança com TEA ilustra esse movimento: de observadora a participante ativa, inclusive criando variações

de coreografias com os colegas, o que reforça a centralidade da interação social e da mediação cultural na emergência de novas habilidades.

(S1, música): No início, a criança focal observava o grupo; após modelo de colega mais velho, entrou na roda, imitando três gestos consecutivos sem instrução direta.

(S2, pátio): Em brincadeira de “estátua”, colegas convidaram “vem com a gente”; a criança focal aderiu, esperou o comando coletivo e manteve a postura até o término, rindo e repetindo “agora eu”.

Autonomia nas rotinas

Houve progressos observáveis em tarefas de autocuidado e organização, como guardar materiais, organizar pertences e vestir-se, acompanhados de diminuição de apoio verbal. O uso de materiais acessíveis no contexto do campo (cartazes, caixinhas, instrumentos artesanais) e de sequências visuais de tarefas contribuiu para o planejamento das ações e para a auto-organização, traduzindo a passagem de mediações externas para processos internos de autorregulação. Em atividades de escrita, pintura, contagem e identificação de letras, a combinação entre lúdico, previsibilidade e apoios visuais/verbais sustentou a participação com crescente independência.

(S1→S2, rotina de higiene): Na S1, iniciou a lavagem das mãos apenas após instrução verbal; na S2, iniciou ao ver o cartão visual na porta, sem solicitação, completando a sequência (abrir/ensaboar/enxaguar/secagem).

(S2, organização): Ao sinal de transição, a criança focal guardou pincéis e potes na caixa correta seguindo o pictograma e orientou colega menor com “aqui, azul”, sem intervenção adulta.

Em consonância com Vygotski (1997, p. 128), “a criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente”, ou seja, a criança, independentemente de sua deficiência, deve ser vista em sua totalidade, e suas capacidades devem ser estimuladas de maneira apropriada, considerando seu desenvolvimento individual e suas particularidades.

Síntese interpretativa, relevância e limitações

Os dados indicam que organizar intencionalmente contextos, signos e interações, com ênfase em rotinas previsíveis, pistas visuais/verbais, mediações intencionais com retirada de apoios e mediação entre pares, favorece comunicação funcional, participação social e autonomia em turma unificada da Educação Infantil no campo. A proposta apresenta vantagens importantes: é de baixo custo, integrada às práticas culturais da escola e replicável em contextos multietários semelhantes, além de articular metas centrais da Educação Infantil inclusiva (comunicação, participação e autonomia).

Como limitações, este é um relato único, baseado em observação naturalística, sem uso de escalas padronizadas nem de grupo de comparação; por isso, os resultados pedem cautela ao serem generalizados. Em próximas aplicações, é possível incluir métricas simples e reproduzíveis, como a contagem de turnos de fala por atividade e um *checklist* semanal de autonomia, e realizar análises mais detalhadas sobre o papel da multietariedade, por exemplo com o pareamento sistemático com crianças pequenas e não pequenas. Tudo isso deve

permanecer coerente com a perspectiva histórico-cultural e com as condições reais da escola do campo.

Conclusões

Este estudo, em situação autêntica de ensino, evidencia como as mediações de adultos e de pares se traduzem em inclusão, pertencimento e oportunidades reais de aprendizagem para todas as crianças. À luz da perspectiva histórico-cultural, verificamos que a comunicação funcional da criança com TEA se ampliou, sustentando maior engajamento nas atividades de acolhida, rodas, ateliês e brincadeiras.

Observamos, ainda, que uma rotina estruturada, ao organizar tempos e espaços, favorece a participação, fortalecendo inclusão e pertencimento. As práticas culturais da turma promoveram habilidades sociais entre os pares e criaram oportunidades efetivas de aprendizagem para todos. A mediação das crianças maiores, em conjunto com a dos adultos, diversificou os apoios disponíveis e incrementou a participação.

Pistas visuais e apoios graduais reduziram a necessidade de pistas verbais e qualificaram a compreensão das tarefas, contribuindo para maior autonomia nas rotinas de cuidado e organização. Ademais, as estratégias propostas mostraram-se de baixo custo e replicáveis no contexto da escola localizada no campo, com potencial de adoção em turmas semelhantes.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão escolar; multietariedade; escola do campo; mediação pedagógica.

Referências

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V:** fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

