PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO

Danielle Christiane Granatto Salomão
Psicopedagoga e pesquisadora independente
Inclusão, acessibilidade e equidade educacional
Agência financiadora: Não se aplica
E-mail do primeiro autor: daniellecsalomao@gmail.com

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pertencimento escolar. Acessibilidade pedagógica. Formação docente. Mediação psicopedagógica.

Resumo

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma escola regular de Educação Infantil da Baixada Santista, entre fevereiro de 2021 e dezembro de 2023, com foco na construção de condições de participação, pertencimento e acessibilidade pedagógica para um estudante não verbal com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O objetivo da experiência consistiu em descrever e analisar criticamente a reorganização das práticas pedagógicas e do ambiente escolar diante das barreiras à participação do estudante neurodivergente nas experiências coletivas. Participaram cinco professores, cinco auxiliares educacionais, quinze crianças da turma, equipe gestora e familiares.

A experiência foi desenvolvida por meio de acompanhamento psicopedagógico escolar, envolvendo observação pedagógica sistemática, registros contínuos, orientação semanal, formação continuada, planejamento colaborativo, uso de suportes visuais, antecipação das atividades e organização progressiva dos ambientes. Inicialmente, foram identificados desafios relacionados às transições entre ambientes, à permanência em propostas coletivas, à compreensão de regras implícitas e à interação com os pares, considerando tratar-se de sua primeira experiência escolar e de convivência sistemática com crianças de sua faixa etária. As ações foram reorganizadas a partir da identificação e redução de barreiras, com ampliação gradual dos apoios educacionais. A experiência evidenciou avanços na participação do

estudante, mudanças nas práticas docentes e transformações na organização institucional. Os resultados reforçam que a inclusão escolar se constrói por meio de ações colaborativas, acessibilidade pedagógica, formação docente e reorganização dos contextos educativos. Conclui-se que a mediação psicopedagógica pode articular observação, reflexão e planejamento, contribuindo para práticas mais acessíveis e uma cultura escolar comprometida com o pertencimento e a participação de todas as crianças.

1. Introdução

A consolidação da educação inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação brasileira, ao exigir que a escola assegure não apenas o acesso, mas também a participação, a aprendizagem, a convivência e o pertencimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a Educação Especial Inclusiva desloca o foco de modelos centrados na adaptação do indivíduo para a identificação e eliminação das barreiras que limitam sua participação nos diferentes contextos educacionais.

Esse entendimento fundamenta-se no paradigma social e de direitos da deficiência, segundo o qual as limitações à participação decorrem da interação entre as características da pessoa e as barreiras presentes nos ambientes, nas práticas, na comunicação e nas atitudes. No Brasil, essa concepção é fortalecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reconhece a acessibilidade e a eliminação de barreiras como condições essenciais para o exercício de direitos.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a organização dos ambientes, a previsibilidade das rotinas, a qualidade das interações e a oferta de apoios influenciam diretamente as oportunidades de participação das crianças. Assim, quando um estudante público-alvo da Educação Especial ingressa em uma turma regular, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação unilateral da criança e passa a envolver a reorganização das práticas pedagógicas, dos ambientes e das estratégias de ensino, com vistas à ampliação da participação e do pertencimento.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e os sistemas de suporte multinível oferecem referenciais para o planejamento de práticas pedagógicas acessíveis, ao prever múltiplas formas de envolvimento, representação e expressão das aprendizagens, bem como diferentes níveis de apoio articulados ao trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. A observação pedagógica

sistemática constitui elemento central desse processo, pois permite compreender como as características do ambiente favorecem ou restringem a participação, subsidiando decisões pedagógicas fundamentadas.

Este relato de experiência apresenta o acompanhamento psicopedagógico escolar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não verbal, matriculada na Educação Infantil, cujo foco consistiu na construção de condições de participação, pertencimento e acessibilidade pedagógica por meio da articulação entre observação sistemática, formação docente, reorganização dos ambientes e trabalho colaborativo com a escola e a família. O objetivo é descrever e analisar criticamente as estratégias implementadas, os desafios enfrentados, os ajustes realizados e as aprendizagens produzidas ao longo do processo, evidenciando possibilidades de fortalecimento das práticas inclusivas.

2. Fundamentação teórica

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana como característica inerente aos processos educativos. Nessa perspectiva, cabe à escola organizar condições que garantam a participação de todos os estudantes, considerando diferentes formas de comunicação, interação, aprendizagem e os apoios necessários para sua efetiva participação.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça esse paradigma ao compreender que a deficiência resulta da interação entre as características da pessoa e as barreiras presentes no ambiente. Assim, a inclusão ultrapassa a presença física na escola e exige acessibilidade, eliminação de barreiras e garantia de participação, aprendizagem e pertencimento.

Esse deslocamento modifica a lógica tradicional centrada na adaptação do estudante, direcionando a atenção para a reorganização das práticas pedagógicas, dos ambientes e dos apoios. A questão deixa de ser "como adaptar a criança à escola?" para tornar-se "quais barreiras limitam sua participação e como podem ser removidas?".

Nesse processo, a observação pedagógica sistemática constitui ferramenta essencial para compreender as relações entre demandas do contexto, formas de participação e necessidades de apoio. Conforme Danna e Matos (2011) e Bentzen (2012), a observação, aliada a registros contínuos, favorece a identificação de

padrões, interesses, barreiras e condições que orientam decisões pedagógicas fundamentadas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) amplia essa perspectiva ao propor que o planejamento considere, desde sua concepção, a variabilidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão das aprendizagens. Recursos como suportes visuais, antecipação da rotina, organização espacial e flexibilização das formas de participação configuram estratégias de acessibilidade pedagógica capazes de beneficiar todo o grupo, e não apenas um estudante.

Complementarmente, os sistemas de suporte multinível favorecem respostas graduadas às necessidades identificadas, articulando estratégias universais, apoios direcionados e suportes individualizados sem afastar o estudante do contexto coletivo. Nessa lógica, a formação continuada e o trabalho colaborativo tornam-se elementos indispensáveis para consolidar práticas inclusivas.

A mediação psicopedagógica insere-se nesse processo ao favorecer a análise das situações pedagógicas, a identificação de barreiras, a construção compartilhada de estratégias e a articulação entre escola, profissionais e famílias. Assim, compreende-se o pertencimento escolar como uma construção coletiva, produzida quando a escola reorganiza suas práticas para garantir que cada criança participe efetivamente da vida escolar.

3. Procedimentos metodológicos

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido em uma escola regular de Educação Infantil da Baixada Santista, entre fevereiro de 2021 e dezembro de 2023. O trabalho acompanhou o processo de inclusão escolar de um estudante não verbal com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), integrante do público da Educação Especial, por meio da atuação da psicopedagogia escolar em parceria com professores, auxiliares educacionais, equipe gestora e família.

Participaram cinco professores, cinco auxiliares educacionais, quinze crianças da turma, equipe gestora e familiares. O acompanhamento baseou-se em observação pedagógica sistemática, registros contínuos, encontros semanais de orientação, formação continuada, planejamento colaborativo, reorganização dos ambientes, uso

de suportes visuais, antecipação das atividades e construção progressiva de estratégias de acessibilidade pedagógica.

Considerando que o estudante não possuía experiências anteriores em contextos escolares estruturados, a equipe optou por não estabelecer como objetivo inicial sua permanência integral nas atividades coletivas. Em vez disso, buscou compreender quais barreiras dificultavam sua participação, reorganizando continuamente as estratégias a partir dos dados produzidos pela observação.

Essa decisão constituiu uma mudança importante na organização do trabalho. Em vez de interpretar a não permanência como simples recusa da criança à proposta escolar, a equipe passou a investigar quais elementos da situação poderiam estar constituindo barreiras à participação.

Inicialmente, optou-se pela construção de planos de ação pedagógica, utilizados como instrumentos flexíveis de observação, planejamento e tomada de decisão. Esses planos foram sendo revisados conforme novas informações eram produzidas pela experiência.

Os registros contemplaram interesses, formas de comunicação, respostas às transições, condições que favoreciam a participação, interações sociais e barreiras presentes na organização dos espaços e das rotinas, subsidiando planos de ação continuamente revisados.

O estudo não teve finalidade de generalização estatística, mas de sistematizar uma experiência profissional, refletir criticamente sobre as decisões pedagógicas adotadas e compartilhar aprendizagens aplicáveis a contextos semelhantes. Todas as informações foram apresentadas preservando integralmente o anonimato da instituição e dos participantes.

4. Desenvolvimento e discussão

4.1 Identificação das barreiras à participação

No ingresso escolar observaram-se dificuldades relacionadas às transições entre ambientes, permanência em atividades coletivas, compreensão da rotina e interação com os pares. Em vez de atribuir essas dificuldades exclusivamente ao estudante, a equipe passou a analisar a relação entre as demandas do ambiente e os apoios disponíveis.

Perguntas como "quais barreiras dificultam a participação?", "as transições são previsíveis?" e "que estratégias podem favorecer o envolvimento?" passaram a orientar o planejamento, deslocando o foco da adaptação da criança para a reorganização do contexto escolar.

4.2 Reorganização dos ambientes e previsibilidade

Os diferentes espaços da escola passaram a ser explorados gradualmente, considerando suas demandas sensoriais, sociais e pedagógicas. Foram utilizados suportes visuais, linguagem objetiva e antecipação das rotinas para tornar as transições mais previsíveis.

A maior previsibilidade favoreceu a participação do estudante e revelou que esses recursos constituíam estratégias de acessibilidade úteis para toda a turma, aproximando a prática dos princípios do DUA.

4.3 A mediação das interações e a atuação da auxiliar educacional

A atuação da auxiliar educacional foi reorganizada para privilegiar a mediação das experiências, evitando sua responsabilização isolada pelo processo inclusivo. O trabalho articulado entre psicopedagoga, professores e equipe escolar priorizou linguagem objetiva, antecipação das atividades, organização do ambiente, mediação das interações, valorização dos interesses do estudante e redução gradual dos apoios, favorecendo autonomia e participação.

4.4 Interesses, participação e flexibilização pedagógica

Os interesses do estudante deixaram de ser compreendidos como obstáculos e passaram a constituir pontos de conexão com as propostas pedagógicas. A equipe reconheceu diferentes formas de participação, flexibilizando estratégias de envolvimento, comunicação e expressão em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

4.5 Participação nas atividades coletivas

A inserção em rodas de conversa, contação de histórias e demais atividades coletivas ocorreu de forma progressiva. A permanência contínua deixou de ser o único indicador de participação, passando a ser valorizadas diferentes formas de

envolvimento, como aproximações sucessivas, observação, retornos espontâneos à atividade e interação com os colegas.

4.6 Formação docente e parceria com as famílias

Os encontros semanais promoveram reflexão sobre barreiras à participação, acessibilidade pedagógica, planejamento colaborativo e mediação das interações, fortalecendo a segurança da equipe diante das situações vivenciadas. Paralelamente, reuniões com as famílias favoreceram o diálogo sobre inclusão, direitos e convivência, consolidando relações de confiança e corresponsabilidade.

4.7 Construção do pertencimento

O pertencimento constituiu o eixo central da experiência. Progressivamente, o estudante passou a participar de projetos, atividades coletivas e interações cotidianas, sendo reconhecido como integrante do grupo. Simultaneamente, modificaram-se as percepções da equipe e das demais crianças, evidenciando que a inclusão se concretiza quando a escola reorganiza suas práticas para garantir participação efetiva e reconhecimento de todos.

5. Resultados e aprendizagens da experiência

Ao longo do acompanhamento observaram-se avanços progressivos na participação do estudante, incluindo maior permanência nos ambientes escolares, ampliação das formas de comunicação, maior envolvimento nas atividades coletivas, fortalecimento das interações sociais e participação em projetos pedagógicos e eventos escolares. Os avanços ocorreram de forma gradual, exigindo observação contínua e revisão permanente das estratégias.

No grupo, verificou-se fortalecimento das interações, ampliação de atitudes colaborativas e maior compreensão da diversidade como elemento constitutivo da convivência escolar.

Na equipe, destacaram-se o fortalecimento do planejamento colaborativo, a ampliação da compreensão sobre acessibilidade pedagógica e uma mudança significativa na forma de analisar as situações escolares. As discussões deixaram de se concentrar na adaptação do estudante e passaram a focalizar a identificação de barreiras e a construção de apoios capazes de ampliar sua participação.

Também se observou fortalecimento da parceria com as famílias, que passaram a reconhecer a escola como corresponsável pelo processo inclusivo.

A principal transformação, entretanto, ocorreu na cultura institucional. A inclusão passou a ser compreendida como resultado da interação entre estudante, professores, colegas, ambientes e práticas pedagógicas, consolidando uma perspectiva baseada no pertencimento, na participação e na eliminação de barreiras.

6. Considerações finais

O presente relato de experiência evidenciou que a construção da inclusão escolar na Educação Infantil exige mais do que a matrícula e a presença física da criança no espaço escolar.

A participação e o pertencimento são construídos por meio de processos contínuos de identificação e redução de barreiras, organização de apoios, acessibilidade pedagógica, formação docente e trabalho colaborativo.

A experiência demonstrou que a mediação psicopedagógica pode contribuir para articular observação, reflexão e planejamento, favorecendo a construção coletiva de respostas pedagógicas.

Entre os elementos que se mostraram mais relevantes destacam-se:

- a observação pedagógica sistemática;
- a identificação das barreiras à participação;
- a antecipação das rotinas e transições;
- a organização progressiva dos ambientes;
- o uso de suportes visuais;
- a valorização de diferentes formas de participação;
- a mediação das interações sociais;
- o planejamento colaborativo;
- a formação continuada da equipe;
- a parceria com as famílias.

A experiência também evidenciou que os apoios devem ser compreendidos como recursos para ampliar a participação e não como mecanismos de segregação ou de substituição da relação da criança com o grupo.

A incorporação de princípios relacionados à acessibilidade pedagógica, ao Desenho Universal para a Aprendizagem e à organização de suportes em diferentes níveis contribuiu para ampliar a compreensão de que a escola pode oferecer diferentes caminhos de participação, considerando a diversidade presente em qualquer grupo de crianças.

Um dos principais aprendizados foi a necessidade de abandonar expectativas rígidas sobre a forma como a criança deveria participar. A inclusão tornou-se mais possível quando a equipe passou a reconhecer diferentes formas de envolvimento e a considerar a participação como um processo progressivo.

Também se observou que o pertencimento não é produzido apenas por ações dirigidas à criança. Ele é construído nas relações, nas práticas, nas expectativas e nas decisões institucionais.

Assim, a experiência reforça que a educação inclusiva constitui um compromisso coletivo e permanente. A responsabilidade não deve recair exclusivamente sobre o estudante, sobre sua família, sobre o professor ou sobre o profissional de apoio. A inclusão exige a construção de redes de colaboração e a transformação das condições que produzem barreiras à participação.

Como limitação, destaca-se que o relato se refere a uma única experiência institucional e não permite generalizações. Entretanto, sua sistematização pode contribuir para a reflexão de profissionais que atuam em contextos semelhantes.

A experiência oferece alguns elementos que podem subsidiar outras instituições: iniciar o processo com observação cuidadosa; identificar barreiras antes de definir estratégias; envolver a equipe; organizar apoios progressivos; utilizar recursos de acessibilidade pedagógica; acompanhar continuamente os resultados; revisar as práticas; e construir diálogo permanente com as famílias.

A replicação da proposta, entretanto, não deve ocorrer como aplicação de um protocolo rígido. As estratégias precisam ser analisadas e reconstruídas de acordo com as características de cada contexto, com as barreiras identificadas e com os recursos disponíveis em cada comunidade escolar.

Por fim, a experiência reafirma que uma escola inclusiva não é aquela que exige que todas as crianças aprendam, participem e se comuniquem da mesma maneira. É aquela que se dispõe a reorganizar suas práticas, seus ambientes e suas relações para que diferentes crianças possam participar da vida escolar com dignidade, pertencimento e oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, construir inclusão também significa resistir a práticas que naturalizam a exclusão, questionar expectativas limitadoras e defender a educação como direito de todos.

7. Principais referências

BENTZEN, Warren R. *Guia para observação e registro do comportamento infantil: tradução da 6ª edição norte-americana*. São Paulo: Cengage Learning, 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.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *O cérebro vai à escola: a aproximação entre neurociências e educação no Brasil*. Belo Horizonte: InterAlia, 2021.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. *Aprendendo a observar*. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2011.

DUARTE, Cintia Perez; SILVA, Luciana Coltri e; VELLOSO, Renata de Lima (org.). *Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2018.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Wakefield, MA: CAST, 2024.