

PROMOÇÃO DA COORDENAÇÃO MOTORA E DA AUTOESTIMA EM UM ESTUDANTE COM TEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisca Thanísia de Freitas Falcão¹
Danielle Campos Macedo Gameiro²
Kerginaldo Luiz de Freitas³
Rafaele Lima Batista Oriá⁴
Gilzélia Cristina Pereira de Mendonça⁵

RESUMO

O presente trabalho descreve uma prática pedagógica inclusiva realizada na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, voltada ao desenvolvimento da coordenação motora e da autoestima de um estudante de 11 anos, matriculado no 6º ano do ensino fundamental e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, com ênfase na defectologia, a qual compreende a deficiência não como uma limitação definitiva, mas como um ponto de partida para o desenvolvimento, desde que mediada por um contexto educativo sensível e estimulante. O objetivo foi desenvolver a autonomia do estudante na realização de atividades motoras do cotidiano, com destaque para a ação de amarrar os próprios sapatos, ação simbólica de sua busca por independência e pertencimento social. Como método, foi adotada a revisão de literatura, que se revela indispensável para sistematizar e integrar os conhecimentos teóricos e empíricos acerca das práticas pedagógicas fundamentadas na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal. Os resultados evidenciaram avanços significativos na coordenação motora fina, além de expressivas melhorias na autoconfiança, no engajamento em atividades coletivas e na percepção de si mesmo enquanto sujeito capaz. A mediação qualificada e o apoio dos colegas foram determinantes para transformar os sentimentos de insegurança em oportunidades de superação. Conclui-se que as práticas pedagógicas inclusivas, embasadas na mediação dialógica e na valorização das potencialidades individuais, são ferramentas potentes para o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência. A experiência reafirma o papel essencial da professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, realizado na SRM, espaço de transformação, escuta e construção de trajetórias educativas marcadas pela dignidade, pela autonomia e pelo pertencimento.

Palavras-chave: Autoestima, Coordenação Motora, Defectologia, Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que o cumprimento de diretrizes legais ou a mera inserção física de estudantes com deficiência nos espaços escolares. Ela requer uma transformação ética, política e pedagógica que reconheça a

¹ Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, psithanisiafalcao@gmail.com;

² Mestra em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, daniellemacedo2017@gmail.com;

³ Doutor em Psicologia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR, kerginaldof@gmail.com;

⁴ Doutoranda pelo Curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, rafaele.oria@gmail.com

⁵ Doutoranda pelo Curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza-UNIFOR, gilzeliaacristina@gmail.com;

diversidade como fundamento constitutivo do processo educativo. Nessa perspectiva, incluir é criar condições para que cada sujeito com sua singularidade, ritmo e forma de expressão, participe ativamente da construção do conhecimento e encontre, na escola, um lugar legítimo de pertencimento e de desenvolvimento integral. A inclusão, portanto, ultrapassa a dimensão da presença e se afirma como experiência de reconhecimento e de formação humana.

A escola contemporânea, atravessada por desafios de ordem estrutural, simbólica e afetiva, é convocada a reinventar suas práticas de modo a acolher os diferentes modos de ser, aprender e conviver. Esse desafio implica deslocar o foco do déficit para as potencialidades, compreendendo que o processo de aprendizagem não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a constituição subjetiva do aluno e o fortalecimento de sua autonomia. O ato de ensinar, nesse contexto, transforma-se em uma prática de mediação sensível, capaz de reconhecer o outro como sujeito de linguagem e de história.

É nesse horizonte que se inscrevem as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é assegurar que o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades ocorra em condições de equidade. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), enquanto espaço de escuta e intervenção pedagógica, tem se mostrado um território privilegiado para a efetivação de práticas que integram aspectos cognitivos, afetivos e sociais, promovendo o desenvolvimento global do estudante.

O presente estudo apresenta um relato de experiência realizado na SRM de uma escola pública municipal, voltado à promoção da coordenação motora fina e da autoestima de um estudante de 11 anos diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atividade, aparentemente simples — aprender a amarrar os próprios sapatos —, revelou-se um potente instrumento de transformação simbólica e subjetiva. Mais do que o domínio de uma habilidade motora, o processo permitiu ao estudante reconstruir a percepção de si mesmo e experimentar a sensação de pertencimento, mostrando que cada gesto pedagógico, quando mediado com intencionalidade e afeto, pode adquirir profundo significado formativo.

Assim, o estudo propõe uma reflexão sobre a potência das práticas inclusivas mediadas, sustentadas pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Defectologia, campos que reconhecem a aprendizagem como processo dialógico e criador. Nessa perspectiva, toda limitação pode ser convertida em possibilidade de desenvolvimento, desde que haja mediação pedagógica intencional e condições simbólicas para que o sujeito elabore novas formas de ação sobre o mundo. A valorização da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal revela que o desenvolvimento humano se realiza no encontro com o outro, em contextos permeados por linguagem, afeto e cultura. A educação, orientada por esses princípios, deixa de ser mera

transmissão de saberes e torna-se um ato de emancipação e de dignificação da existência, no qual ensinar é também reconhecer e sustentar a potência criadora do sujeito diante de suas próprias fragilidades.

A inclusão escolar ultrapassa a noção de norma ou diretriz educacional e constitui um modo de repensar a própria função da escola. Trata-se de um processo que modifica a forma de compreender o ensino, a aprendizagem e o papel de cada sujeito no ambiente escolar. A escola que se propõe a incluir precisa rever suas práticas, reorganizar seus espaços e compreender que as diferenças não constituem um problema a ser eliminado, mas parte essencial da vida em comunidade.

Mantoan (2003) explica que incluir significa garantir que todos os estudantes aprendam juntos, cada um a partir de suas possibilidades, com o apoio necessário e em condições que favoreçam o desenvolvimento de todos. Para a autora, a inclusão não se limita à presença do aluno na sala de aula: exige que ele participe, interaja e encontre sentido nas experiências escolares. Assim, incluir é permitir que cada estudante se reconheça como pertencente ao grupo, capaz de aprender e contribuir. Como a própria Mantoan afirma:

A inclusão não é apenas colocar o aluno com deficiência na escola regular, mas garantir-lhe condições de aprendizagem, de participação e de interação com os demais alunos. É preciso transformar a escola para que ela se torne um espaço de todos, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas (MANTOAN, 2003, p. 32).

Essa compreensão da inclusão propõe uma escola aberta, flexível e acolhedora, em que os conteúdos, os métodos e as relações são constantemente adaptados às necessidades dos alunos. A sala de aula deixa de ser um espaço uniforme e passa a funcionar como um ambiente vivo, em que se aprendem não apenas conteúdos, mas também modos de convivência e de respeito.

Glat e Pletsch (2011) reforçam que a inclusão exige uma mudança de olhar sobre o estudante. O foco deixa de estar no que ele não consegue fazer e se desloca para aquilo que pode aprender e desenvolver com apoio adequado. As autoras destacam a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos, onde o aluno tenha oportunidades reais de participar, experimentar e interagir. Nessa perspectiva, o papel do professor torna-se decisivo: é ele quem cria as condições para que todos aprendam, utilizando diferentes estratégias, recursos e tempos.

A formação docente, conforme defendem Glat e Pletsch (2011), é o alicerce para que essa transformação aconteça. O professor que compreende a diversidade como parte natural do processo educativo atua com sensibilidade, criatividade e preparo técnico. Ele reconhece as potencialidades dos estudantes e planeja atividades que favorecem a participação de todos, sem

distinções ou rótulos. A inclusão, nesse sentido, está presente no cotidiano, nas pequenas decisões, nas adaptações de uma tarefa, na escuta atenta e na valorização de cada conquista.

Omote (2004) alerta, contudo, para o uso indiscriminado da palavra “inclusão”, lembrando que ela não deve se tornar um simples discurso. Segundo o autor, o termo precisa ter sentido concreto, traduzido em ações que assegurem ao aluno acesso real ao conhecimento e ao convívio escolar. A inclusão só se realiza quando deixa de ser um enunciado e passa a se expressar em práticas consistentes, sustentadas por compromisso e continuidade.

Portanto, falar em inclusão escolar é falar de transformação: de uma escola que se reorganiza para ensinar a todos, que amplia suas possibilidades e que aprende com as diferenças. É reconhecer que cada aluno traz um modo único de compreender o mundo e que o papel do ensino é justamente criar pontes entre esses modos de ver, pensar e sentir. A inclusão, nesse sentido, não é uma meta distante, mas um trabalho diário, uma construção coletiva que dá novo significado à educação e ao próprio sentido de convivência humana.

Nesse sentido, a presente investigação busca compreender de que modo práticas mediadas podem promover o desenvolvimento integral de estudantes com TEA, articulando coordenação motora, autoestima e pertencimento institucional.

A Defectologia, formulada por Lev S. Vigotski, representa uma inflexão teórica decisiva na compreensão da deficiência. Longe de concebê-la como déficit ou anomalia a ser corrigida, Vigotski a interpreta como uma forma particular de relação com o mundo — uma condição que, quando mediada pedagogicamente e sustentada por vínculos sociais significativos, pode converter-se em fonte de desenvolvimento e criação. Essa perspectiva desloca o olhar do patológico para o potencial, afirmando que o papel da educação é mobilizar as funções psicológicas e culturais que possibilitam ao sujeito reorganizar-se diante de suas limitações (VIGOTSKI, 2008).

Como destacam Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021), a defectologia desloca o foco das incapacidades para as possibilidades de aprendizagem, tornando-se um campo de referência para práticas educativas que reconhecem a singularidade dos sujeitos com deficiência e promovem sua autonomia. Nessa direção, o “defeito” não é visto como barreira definitiva, mas como ponto de partida para novos modos de ação, desde que o ambiente escolar ofereça condições simbólicas e afetivas favoráveis à mediação.

A defectologia, isto é, o estudo do defeito passou por mudanças em seus preceitos no decorrer do século XX através das contribuições de Lev Vygotsky e até hoje vários de seus conceitos podem ser utilizados para subsidiar a práxis docente na promoção de um ensino adequado aos estudantes que apresentam deficiência, pois ressaltam as suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, retirando, do trabalho pedagógico, o foco das dificuldades. (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 13)

A educação, nesse horizonte, é concebida como processo de reconstrução social e subjetiva, no qual o professor atua como mediador que reorganiza o campo de possibilidades do estudante. Assim, conforme observam Silva e Araújo (2024), a defectologia mantém atualidade ao orientar uma prática pedagógica ética e humanizadora, que não busca compensar o que falta, mas estimular o que pode emergir a partir da interação e da intencionalidade educativa.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência deixa de ser vista como limite do desenvolvimento e passa a constituir um convite à criação de novas vias de aprendizagem, nas quais a mediação social, a linguagem e o afeto se tornam instrumentos centrais. O trabalho docente, quando inspirado por essa lógica, deixa de ser técnico ou reparador e assume uma dimensão ética: fomentar o encontro do sujeito com sua própria potência.

Assim, a defectologia não se restringe a uma teoria sobre a deficiência, mas configura-se como fundamento ético-político da educação inclusiva, pois reafirma o direito de cada sujeito a desenvolver-se, aprender e participar ativamente da vida social. Ela convoca o educador a olhar o estudante não pelo que lhe falta, mas pelo que nele insiste — o desejo de aprender, criar e existir no mundo. Tal mudança é evidenciada na própria evolução da defectologia, que passou por reformulações ao longo do século XX (RUPPEL, HANSEL E RIBEIRO, 2021).

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vigotski, oferece uma base epistemológica sólida para compreender o desenvolvimento humano como processo social, histórico e mediado. Nessa concepção, o aprendizado não é um simples acúmulo de informações, mas uma experiência relacional, atravessada pela linguagem, pelos afetos e pelos instrumentos culturais que constituem o sujeito. O indivíduo forma-se na e pela interação com o outro, internalizando modos de pensar e agir que refletem as práticas sociais de seu tempo (VIGOTSKI, 2008; REGO, 2001).

A aprendizagem, portanto, antecede o desenvolvimento, e é na relação pedagógica que se cria o espaço para a emergência de novas formas de consciência. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), central na obra vigotskiana, representa esse intervalo fecundo entre o que o estudante já realiza autonomamente e o que pode realizar com apoio qualificado. É nesse espaço mediado e não no isolamento que se efetiva a ação educativa transformadora, pois o conhecimento é produzido no encontro e na colaboração.

O papel do professor, nessa perspectiva, é o de mediador ativo, capaz de organizar situações que provoquem deslocamentos cognitivos e afetivos, promovendo o avanço do estudante em direção a níveis mais complexos de pensamento. A mediação pedagógica, quando intencional e sensível, constitui-se em um gesto ético e político, que reconhece o outro como

sujeito de linguagem e de desejo (SILVA; ARAÚJO, 2024). Essa postura docente não se reduz à aplicação de métodos, mas implica um compromisso com a emancipação e a singularização do aprendiz.

O método experimental empregado por Vigotski em suas pesquisas evidencia essa concepção processual do desenvolvimento. A linguagem, tanto oral quanto escrita, é instrumento central da mediação: é por meio do diálogo, das perguntas e da reflexão compartilhada que o pensamento se expande e adquire caráter simbólico e cultural (BARBOSA, 2024). Assim, a escola se constitui como um espaço privilegiado de elaboração e reconstrução das experiências humanas, desde que seja capaz de propor mediações significativas e humanizadoras, que articulem o conhecimento científico à vida cotidiana.

Não basta avaliar aquisição de conhecimento, mas sim as suas aplicações no cotidiano. Por isso, nos instrumentos de pesquisa encontrados em seus estudos, a mediação e o conceito de zona de desenvolvimento proximal são tão importantes. O método de pesquisa experimental utilizado por Vigotski conta com a mediação da linguagem, tanto oral quanto escrita. A conversa, em pequenos grupos ou em situações de investigação individual, poderia até anteceder o momento da investigação em si; e as perguntas que pudessem existir a partir das primeiras respostas iam trazendo a característica do desenvolvimento cultural das pessoas avaliadas. (BARBOSA, 2024, p. 168)

A teoria histórico-cultural, ao enfatizar a indissociabilidade entre cognição, emoção e cultura, reafirma que aprender é também transformar-se. Toda experiência pedagógica que reconhece o estudante como sujeito ativo de seu processo formativo torna-se potencialmente emancipadora. Nessa direção, a prática educativa deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como ato criador, em que a mediação possibilita a construção conjunta de sentidos e a ampliação das possibilidades de ser, pensar e agir no mundo.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem é determinado pelo ambiente social. A linguagem é o instrumento mais importante da adaptação do indivíduo ao meio social. A criança começa a dominar o ambiente por meio da linguagem, e é através dela que se realiza a internalização das funções psicológicas superiores. A interação com os adultos e com os pares é essencial para que a criança desenvolva suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. (VIGOTSKI, 2008, p. 45)

Rego (2001) explica que, segundo essa teoria, o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo a mediação pedagógica o elemento que possibilita a passagem do nível de desenvolvimento real para o potencial. A ZPD, conceito central na obra de Vigotski, representa o espaço entre o que o aluno já sabe fazer sozinho e o que pode realizar com ajuda qualificada, e é nesse intervalo que se dá a ação educativa transformadora.

Silva e Araújo (2024) aplicam essa perspectiva à educação especial, destacando que a mediação pedagógica deve ser planejada, intencional e sensível às necessidades do estudante.

Os autores afirmam que, ao reconhecer as potencialidades do sujeito e oferecer suporte adequado, o professor contribui para a construção de uma trajetória de aprendizagem significativa e emancipadora.

Vigotski (1994) considera o biológico como sendo importante para o ser humano, mas ao se pensar sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento dos aspectos culturais e na obtenção das funções psicológicas superiores, o teórico defende que é a vivência e a interação social que propicia que o sujeito aprenda a falar, escrever, formar conceitos básicos, ou seja, a desenvolver as suas funções psicológicas superiores como memória, formação de conceitos, atenção, fala, pensamento, vontade, emoção, percepção etc. (SILVA; ARAÚJO, 2024, p. 3)

Barbosa (2024) complementa ao afirmar que a práxis psicopedagógica, quando fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a constituição subjetiva do estudante. A mediação, nesse contexto, é mais do que técnica: é expressão de compromisso com a formação integral do sujeito.

METODOLOGIA

A intervenção pedagógica foi desenvolvida ao longo de doze sessões semanais, com duração média de cinquenta minutos, totalizando aproximadamente três meses de acompanhamento sistemático. As ações foram orientadas por um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e na Defectologia, que compreendem o desenvolvimento humano como resultado de interações sociais mediadas pela linguagem e pelos instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a deficiência é entendida não como limitação definitiva, mas como possibilidade de reorganização funcional e de emergência de novas formas de aprendizagem (VIGOTSKI, 2008; REGO, 2001; RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021).

O PAEE atuou como guia reflexivo, conferindo intencionalidade e coerência às decisões pedagógicas, centradas na ampliação das potencialidades do estudante. O ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi planejado para favorecer a exploração sensorial, a experimentação motora e a construção de vínculos afetivos, compreendidos como dimensões indissociáveis do ato educativo. A organização do espaço, a escolha dos materiais e o ritmo das atividades foram estruturados de modo a oferecer desafios graduais que estimulassem a autonomia, a coordenação e o prazer pela descoberta (GLAT; PLETSCHE, 2011; SILVA; ARAÚJO, 2024).

As atividades iniciaram-se com a manipulação de pequenos objetos, contas, botões e elásticos que exigiam movimentos finos e controle muscular. Em seguida, evoluíram para

exercícios com cordões e alinhavos, promovendo a integração olho-mão e o planejamento motor. Essa sequência gradual culminou na realização de laços em sapatos de brinquedo e, posteriormente, no próprio calçado do estudante, quando se evidenciou não apenas o domínio da habilidade motora, mas também o fortalecimento da autoconfiança e da iniciativa pessoal (BARBOSA, 2024; MANTOAN, 2003).

A mediação docente constituiu o eixo estruturante da intervenção. A atuação da professora caracterizou-se pela responsividade e pela sintonia afetiva com o ritmo do estudante, utilizando estratégias de modelagem gestual, suporte verbal e encorajamento simbólico. Cada pequena conquista era reconhecida como avanço real, o que reforçava a percepção de competência e alimentava o desejo de continuar aprendendo (REGO, 2001; SILVA; ARAÚJO, 2024).

Em consonância com a concepção vigotskiana de aprendizagem como processo social, foram incorporadas estratégias colaborativas que promoveram a participação dos colegas como co-mediadores. Em uma das sessões, o gesto espontâneo de um aluno que afirmou: “Eu posso ajudar, ele só precisa de mais tempo” revelou o valor formativo da convivência escolar e a dimensão ética da alteridade (OMOTE, 2004; GLAT; PLETSCHE, 2011). Esses episódios evidenciam o potencial da escola como espaço de reconhecimento e solidariedade, no qual a diferença é compreendida como oportunidade de humanização coletiva.

A avaliação dos efeitos da intervenção combinou abordagens quantitativas e qualitativas. Aplicou-se uma escala de autoestima adaptada a crianças com Transtorno do Espectro Autista, contemplando dimensões de autopercepção de competência, engajamento nas atividades e expressão de sentimentos positivos sobre si. A aplicação em dois momentos, antes e após a intervenção permitiu mensurar objetivamente os avanços emocionais e a consolidação da autoconfiança (MANTOAN, 2003; BARBOSA, 2024).

No plano qualitativo, registros fotográficos e anotações reflexivas constituíram o principal material de análise. Os diários da professora documentaram não apenas a evolução técnica, mas também transformações afetivas e interacionais, permitindo uma leitura contextualizada e sensível do processo. Essa triangulação de dados conferiu consistência metodológica e densidade interpretativa, articulando o rigor dos indicadores à singularidade da experiência (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021; SILVA; ARAÚJO, 2024).

Em síntese, a metodologia ultrapassou a mera aplicação de técnicas motoras e configurou-se como um processo educativo integral, articulando desenvolvimento psicomotor, autoestima e pertencimento social. Cada gesto mediado representou um momento de elaboração subjetiva, em que João pôde experimentar-se como sujeito de ação e de competência. A

experiência evidenciou que, sob condições de intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e ambiente emocionalmente seguro, é possível promover avanços expressivos e humanizadores, mesmo diante de desafios complexos (VIGOTSKI, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados revelou avanços expressivos na coordenação motora fina do estudante, evidenciados pela conquista da habilidade de amarrar os próprios sapatos de forma autônoma e segura. Essa ação, embora aparentemente simples, representou um marco de independência funcional e um símbolo concreto de superação, traduzindo-se em um momento de ressignificação subjetiva e de afirmação do “eu capaz”.

Figura 1 - Pega-varetas



Conforme assinala Vigotski (1997), o desenvolvimento não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas ocorre a partir da internalização de práticas sociais mediadas, nas quais o sujeito transforma a experiência externa em recursos internos de ação e pensamento. Assim, o ato de amarrar os sapatos transcendeu o domínio motor, tornando-se uma experiência de elaboração simbólica e de reconstrução da própria imagem corporal e psíquica do estudante. Essa vivência concreta ilustra, de forma singular, como a mediação pedagógica pode

desencadear processos de ressignificação subjetiva e de fortalecimento da autonomia. O relato do próprio estudante evidencia essa transformação:

Quem amarrava meu sapato era a minha mãe. Eu esperava ela fazer, porque achava que nunca ia conseguir. Às vezes, eu ficava triste e com vergonha nas aulas de educação física, quando via os outros meninos amarrando sozinhos. Agora, eu mesmo consigo fazer. No começo demorava, o laço ficava torto, mas depois aprendi o jeito certo. Quando termino, fico muito feliz, parece que não é só o sapato que eu amarro, é como se eu conseguisse fazer as coisas por mim mesmo. Minha mãe ficou orgulhosa, e eu também. Agora eu sei que posso aprender outras coisas sozinho. (JOÃO, 11 anos, estudante, 2025)

Essa transformação confirma os pressupostos da defectologia, que entende a limitação não como um obstáculo à aprendizagem, mas como ponto de partida para a reorganização funcional e simbólica do sujeito, desde que haja mediação pedagógica intencional e suporte socioafetivo (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021; SILVA; ARAÚJO, 2024). Nesse sentido, o avanço de João ultrapassa a dimensão técnica, revelando um processo de emancipação subjetiva que redefine seu lugar no espaço escolar.

A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, pautado na colaboração entre pares e na valorização das diferenças, foi decisiva para minimizar sentimentos de inferioridade e promover o pertencimento. A convivência cotidiana com colegas sensíveis e cooperativos funcionou como um espelho simbólico, no qual João pôde reconhecer-se como parte legítima do grupo. O gesto espontâneo de ajuda e encorajamento dos demais estudantes teve um impacto afetivo profundo, atuando como mediador das experiências de reconhecimento e respeito.

Conforme defendem Mantoan (2003) a inclusão escolar é, ao mesmo tempo, prática pedagógica e ato político, pois afirma a diversidade como valor constitutivo da educação e amplia as possibilidades de convivência democrática. A colaboração entre pares, longe de ser mera estratégia auxiliar, constitui um campo privilegiado de aprendizagem social, em que todos os envolvidos se beneficiam: o estudante com deficiência avança em autonomia e autoestima, enquanto os colegas desenvolvem empatia, solidariedade e compreensão das diferenças humanas.

Figura 2 - Recorte



A atuação docente emergiu como elemento estruturante de todo o processo, reafirmando o papel do professor como mediador e agente de transformação. A professora, ao reconhecer e celebrar cada pequena conquista, converteu-as em marcos simbólicos de aprendizagem, instaurando um ciclo de motivação e autoconfiança. Essa postura pedagógica encontra respaldo na teoria histórico-cultural, que compreende a mediação não apenas como transmissão de saberes, mas como ato intencional que transforma o modo de ser e de agir do sujeito (REGO, 2001; VIGOTSKI, 2008). Ao mesmo tempo, dialoga com os princípios da pedagogia histórico-crítica, que concebe a prática educativa como processo de superação das condições limitantes e de formação integral do ser humano (BARBOSA, 2024).

Figura 3 - Alinhavo



A mediação docente, nesse contexto, assumiu uma natureza afetivo-cognitiva, articulando rigor metodológico e sensibilidade ética. O acompanhamento constante, a escuta ativa e o estímulo à autonomia permitiram que o estudante se sentisse seguro para experimentar e errar, transformando o erro em oportunidade de aprendizagem e não em motivo de retraimento. Essa dimensão ética do ensinar reafirma que a inclusão não se efetiva por decretos, mas se constrói no cotidiano da escola, em cada gesto de cuidado e de reconhecimento (MANTOAN, 2003; OMOTE, 2004). O papel do professor, portanto, extrapola a função técnica: ele atua como mediador da subjetividade, oferecendo condições para que o estudante produza novos sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo.

Figura 4 - Sapato amarrado com laço feito



Em síntese, os resultados da intervenção apontam para a potência da ação pedagógica intencional, fundamentada em princípios teóricos consistentes e em práticas mediadas pela escuta, pelo afeto e pela confiança nas possibilidades do sujeito. A conquista da autonomia motora representou apenas um dos efeitos visíveis de um processo mais amplo de desenvolvimento: a reconstrução da identidade e o fortalecimento da autoestima. Essa experiência evidencia que, quando a escola se constitui como espaço de mediação cultural, simbólica e emocional, ela se torna também espaço de emancipação, reafirmando os princípios de uma educação inclusiva comprometida com a dignidade, a singularidade e o potencial transformador de cada estudante (GLAT; PLETSCH, 2011; BARBOSA, 2024; SILVA; ARAÚJO, 2024).

Tabela 1 – Categorias Analíticas e Achados Empíricos

Categoria Analítica	Achado Empírico
Coordenação motora fina	Autonomia na ação de amarrar os sapatos
Autoestima e percepção de si	Participação ativa e sentimento de capacidade pessoal
Mediação pedagógica	Reconhecimento de conquistas e estímulo à aprendizagem
Apoio dos pares	Redução da sensação de inferioridade e incentivo à interação social
Inclusão e pertencimento	Engajamento em atividades coletivas e valorização da diversidade

Esses resultados reforçam a importância de práticas educativas inclusivas, mediadas e intencionalmente planejadas, capazes de transformar limitações em oportunidades de desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica vivenciada com João revela, de maneira contundente, o potencial transformador das práticas educativas orientadas pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da defectologia. Essas abordagens teóricas reafirmam que o processo educativo é, antes de tudo, uma prática social e ética voltada à humanização. Nesse horizonte, aprender não significa apenas adquirir habilidades específicas, mas transformar qualitativamente a forma de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo (Vigotski, 2008; Rego, 2001; Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021).

O caso de João, ao superar a dificuldade funcional de amarrar os próprios sapatos, exemplifica a potência educativa da mediação intencional, ao demonstrar que dificuldades podem se converter em oportunidades de crescimento e construção de sentido (Barbosa, 2024; Omote, 2004). O resultado visível da superação motora é apenas a expressão concreta de uma transformação mais profunda, marcada pela ampliação da autonomia, pelo fortalecimento da autoestima e pela reconstrução da identidade como sujeito capaz (Mantoan, 2003; Glat; Pletsch, 2011).

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) consolidou-se, nesse processo, como espaço privilegiado de escuta, acolhimento e construção de trajetórias educativas pautadas na

dignidade e na equidade (Rego, 2001; Silva; Araújo, 2024). Mais do que um ambiente técnico, a SRM revelou-se um território simbólico de formação e de sentido, onde as dificuldades se transformam em experiências de superação e pertencimento (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021; Barbosa, 2024).

A experiência reafirma que a inclusão escolar não se limita à presença física, mas constitui projeto educacional voltado à transformação social e ao reconhecimento das diferenças humanas, que exige práticas pedagógicas intencionais, mediadas pela escuta e pelo reconhecimento das diferenças (Mantoan, 2003; Barbosa, 2024; Glat; Pletsch, 2011).

Portanto, a trajetória de João ultrapassa o relato de êxito individual e se torna exemplo concreto da potência emancipatória da educação inclusiva, convocando a escola contemporânea a se reinventar como espaço de possibilidades, no qual cada estudante possa aprender, crescer e ser reconhecido em sua plenitude (Vigotski, 2008; Mantoan, 2003; Silva; Araújo, 2024).

Diante dos resultados obtidos, é imprescindível ampliar as investigações sobre os impactos da mediação pedagógica na constituição subjetiva de estudantes com deficiência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A SRM deve ser compreendida também como núcleo de formação docente e de articulação entre práticas inclusivas e políticas públicas educacionais. A experiência relatada oferece subsídios para a reflexão científica e institucional sobre os caminhos possíveis para uma educação que reconheça e valorize a diversidade como princípio estruturante e como fundamento da dignidade humana.

Pesquisas futuras poderão investigar a influência das práticas mediadas no desenvolvimento da autorregulação e na ampliação das competências sociais de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. Vigotski: contribuições para a práxis psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 163–173, 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100163. Acesso em: 16 nov. 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2003.

OMOTE, S. *Inclusão escolar: do que se fala?* São Paulo: Moderna, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. V. V. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 11–24, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, A. P. A.; ARAÚJO, M. P. M. Contribuições de Vigotski para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia*, v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: <https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2256>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.