

Práticas de acessibilidade na educação infantil: contação de história com uso de comunicação ampliada e alternativa.

Accessibility practices in early childhood education: story telling using expanded and alternative communication.

Beatriz Batista de Marque

Gislaine Teodoro Silva

Karina Aparecida da Silva Rocha

Keise Cristine Venezian Garcia Paulino

Lillian de Meireles

Natan Henrique Bataglia Felisberto

Rosa Helena Ferian

Stefan Abdiel Lima Silva

RESUMO

A Educação Infantil constitui em uma etapa fundamental o desenvolvimento humano e caracteriza-se como um espaço de acolhimento a todas as crianças, com respeito às diferenças e garantia de condições efetivas de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que não imponham limites aos estudantes, mas assegurem sua participação ativa e significativa nas atividades. Apesar dos avanços, muitas crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem ainda enfrentam barreiras, como a ausência de recursos de acessibilidade e o apoio pedagógico insuficiente, o que evidencia a urgência de estratégias que viabilizem a inclusão efetiva no cotidiano escolar. O presente projeto tem como objetivo refletir sobre possibilidades de propostas acessíveis elaboradas pelo professor, de modo a favorecer a inclusão na Educação Infantil. A experiência será desenvolvida com crianças de quatro anos, tendo como foco a contação de histórias

mediada por recursos de Comunicação Ampliada e Alternativa, de forma a tornar o momento mais visual, interativo e participativo, possibilitando a compreensão e o envolvimento de todos. Paralelamente, serão confeccionados chaveiros com fotos dos espaços da escola, que auxiliarão na antecipação da rotina, contribuindo para a redução da ansiedade, bem como para o desenvolvimento da segurança e da autonomia. Espera-se que tais práticas ampliem as formas de expressão das crianças e estimulem sua participação no grupo. Dessa forma, ressalta-se que a educação inclusiva não pode permanecer restrita ao campo teórico, devendo materializar-se em ações pedagógicas que reconheçam as singularidades de cada estudante e as transformem em oportunidades para uma aprendizagem mais justa, significativa e humanizada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Respeito à diferença; Acessibilidade; Recurso Pedagógico; Interação.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes a fundamental stage in human development and is characterized as a welcoming space for all children, respecting differences and guaranteeing effective learning conditions. In this context, the need for inclusive pedagogical practices that do not impose limits on students but rather ensure their active and meaningful participation in activities becomes increasingly evident. Despite the advances, many children with disabilities or learning difficulties still face barriers, such as the absence of accessibility resources and insufficient pedagogical support, which highlights the urgency of strategies that enable effective inclusion in daily school life. The present project aims to reflect on the possibilities of accessible proposals developed by the teacher in order to promote inclusion in Early Childhood Education. The experience will be carried out with four-year-old children, focusing on storytelling mediated by Augmentative and Alternative Communication (AAC) resources to make the moment more visual, interactive, and participatory, enabling everyone's understanding and involvement. Concurrently, keychains featuring photos of the school spaces will be crafted to assist in anticipating the routine, contributing to the reduction of anxiety as well as to the development of security and autonomy. It is expected that such practices will expand children's forms of expression and stimulate their participation in the group. Thus, it is emphasized that inclusive education cannot remain restricted to the theoretical field; it must materialize into pedagogical actions that recognize the singularities of each student and transform them into opportunities for a fairer, more meaningful, and humanized learning.

Keywords: Early Childhood Education; Respect for difference; Accessibility; Pedagogical Resource; Interaction.

1 INTRODUÇÃO

Torna-se cada vez mais evidente a relevância de uma educação que acolha todas as crianças, especialmente nos anos iniciais, considerando que muitos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem enfrentam limitações para acompanhar as atividades devido à ausência de adaptações ou de apoio adequado.

O presente estudo aborda práticas de acessibilidade na Educação Infantil, com ênfase na contação de histórias mediada pela Comunicação Ampliada e Alternativa. Essa atividade, amplamente presente e significativa nessa etapa de ensino, desempenha papel fundamental no despertar da imaginação, no estímulo à linguagem e na promoção da socialização. Contudo, quando realizada apenas de forma tradicional (Professor fazendo a narrativa com entonação de voz), pode não contemplar todas as crianças, em especial aquelas com dificuldades de comunicação ou compreensão. Nesse sentido, o uso de recursos acessíveis constitui estratégia para ampliar as possibilidades de participação, favorecendo a expressão e a interação de cada estudante.

No que se refere aos direitos de inclusão, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam às suas necessidades específicas.

Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define seis direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento que garantem condições para a efetivação da Educação Infantil. Entre esses direitos, destaca-se o Participar, que reforça a importância da inclusão das crianças em atividades coletivas e na construção de processos pedagógicos que considerem suas singularidades.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 36)

Outro documento importante que instaurou um marco na educação brasileira foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), em seu capítulo IV, do direito à educação no art.27.:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

O problema central é como favorecer essa inclusão efetiva, como por exemplo de alunos autistas, promovendo não apenas a compreensão da atividade, mas também sua participação ativa. Muitas vezes, o que se percebe é que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conseguem compreender parte da proposta na sala de aula, mas encontram barreiras que os impedem de participar plenamente. A inclusão, não pode ser entendida como uma adaptação superficial, mas como um processo contínuo de criação de oportunidades reais de pertencimento. Mais do que aprender novas atividades, a criança precisa sentir que faz parte da experiência, com espaço para agir, escolher, participar e interagir com os colegas e com o professor na sala.

A proposta da atividade desenvolvida buscou práticas simples, porém significativas, que ajudassem nas necessidades reais das crianças de inclusão. As atividades foram realizadas em uma turma do Grupo 3 da creche EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigalia, em Jundiaí/SP, com crianças de quatro anos de idade. A ideia central foi a contação de histórias de forma ampliada, acessível e lúdica, com recursos visuais, gestuais e materiais palpáveis que permitiram às crianças interações conjuntas. Paralelamente, foram confeccionados chaveiros com fotos dos espaços da escola, que ficaram disponíveis em cada sala. Esse chaveiro tem como objetivo auxiliar a organização da rotina diária, possibilitando que os alunos antecipem mudanças de ambiente, reduzam a ansiedade e conquistem maior segurança e autonomia em seu dia a dia escolar.

Esse projeto é importante porque nos faz refletir sobre o nosso papel como futuros professores. A educação inclusiva precisa sair do papel e acontecer de verdade na sala de aula. Espera-se aprender mais sobre inclusão e nos preparar melhor para atuar com respeito, empatia e responsabilidade nesta profissão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste projeto integrador está em promover práticas inclusivas que respeitem a diversidade e a individualidade de cada criança na Educação Infantil, oferecendo condições para que todas participem das atividades propostas, com destaque para momentos de contação de histórias. A contação de histórias não é apenas um instrumento de estímulo a linguagem e a imaginação, mas também como espaço de socialização, troca de experiências e fortalecimento de vínculos socioafetivos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Os objetivos específicos estão destacados na **(1)** investigação e aplicação de estratégias pedagógicas voltadas a criação de práticas de acessibilidade, por meio da Comunicação Ampliada e Alternativa, tornando a contação de histórias mais visual, interativa e acessível para todos os alunos. Outro ponto está na **(2)** análise da importância das interações sociais e afetivas na infância, considerando as particularidades de cada criança e seu impacto na socialização, no desenvolvimento emocional e na construção de vínculos com o ambiente escolar.

Além disso, foi realizada a **(3)** elaboração de um plano de aula que enfatize a participação efetiva das crianças durante a contação de histórias, permitindo a avaliação dos impactos dessa prática inclusiva no desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo. O projeto também tem como objetivo a **(4)** evidência da relevância de pequenas adaptações pedagógicas, capazes de reduzir barreiras, aumentar a segurança e favorecer a autonomia das crianças. Dessa forma, a proposta contribui para a **(5)** reflexão sobre práticas inclusivas efetivas, fornecendo subsídios para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e significativos, que reconheçam as diferenças como elementos essenciais para o aprendizado coletivo.

2.2 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O problema central deste projeto está relacionado ao desafio de favorecer a inclusão efetiva de estudantes na Educação Infantil, com ênfase naqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observa-se que em muitos casos, esses alunos compreendem parte das atividades propostas, mas encontram barreiras que dificultam sua participação ativa. Nesse sentido, a questão norteadora é: de que maneira garantir a participação efetiva de alunos

autistas nas atividades escolares por meio da contação de histórias mediada pela Comunicação Ampliada e Alternativa?

Essa reflexão teve origem no contato do grupo de discentes da UNIVESP com a comunidade escolar, ocasião em que foram constatadas dificuldades de comunicação e de participação de alunos com TEA nas atividades. O projeto justifica em discutir a relevância de práticas inclusivas que considerem a realidade do ambiente escolar e proponham estratégias capazes de favorecer a participação de todos.

A inclusão desses estudantes encontra respaldo legal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assegura o direito à educação inclusiva e ao respeito à diversidade, bem como na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei nº 12.764/2012, que reconhece o TEA como deficiência e determina às instituições de ensino a oferta de recursos de acessibilidade e adaptações curriculares.

Sob a perspectiva social e pedagógica, a realização de atividades adaptadas é importante para que as crianças se sintam seguras, confiantes e capazes de participar plenamente da rotina escolar. Para a formação docente, o projeto representa ainda uma oportunidade de reflexão sobre estratégias criativas e viáveis, que permitam transformar a teoria da inclusão em práticas efetivas no cotidiano da sala de aula.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.3.1 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Durante muito tempo, a história da educação especial no Brasil foi marcada por um modelo médico e assistencialista. Nesse modelo, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de aprender, o que levou a segregação e a marginalização. A partir da segunda metade do século XX, esse olhar começou a mudar, influenciado pelos movimentos sociais e por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994). Assim, surgiram as ideias de integração e depois de inclusão escolar. Leis importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996),

reforçaram o direito de todos à educação, garantindo também o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com a perspectiva inclusiva, há uma mudança significativa em relação ao modelo anterior. A educação especial passa a ser entendida como uma modalidade que atravessa todas as etapas da educação básica, com o objetivo de garantir a presença e a aprendizagem de todos os alunos no ensino regular. O foco está na valorização da diversidade, no reconhecimento das diferenças e na busca pela equidade, eliminando as barreiras que dificultam a participação e o aprendizado. Esse novo olhar substitui o paradigma da exclusão pelo da participação, promovendo igualdade de oportunidades (BRASIL, 2008).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público atendido por essa modalidade inclui três grupos principais: estudantes com deficiência (física, sensorial, intelectual ou múltipla), estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (como o Transtorno do Espectro Autista – TEA) e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Cada grupo apresenta necessidades diferentes, o que exige práticas pedagógicas adaptadas. Assim, incluir não significa reduzir a complexidade do currículo, mas sim oferecer os recursos, as metodologias e os apoios necessários para que todos possam aprender.

Na Educação Infantil, a inclusão tem um papel fundamental, pois é nesse período que as crianças vivem suas primeiras experiências sociais, emocionais, cognitivas e motoras (REIS, 2022). Por isso, o uso de práticas acessíveis como materiais sensoriais, recursos visuais e atividades que envolvam o grupo todo, favorece o aprendizado, a interação e o sentimento de pertencimento.

As políticas públicas brasileiras reforçam esse compromisso com a inclusão. Além da Constituição Federal (1988) e da LDB (1996), destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a matrícula de todos os alunos em classes comuns, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito à educação inclusiva. Esses documentos mostram a importância de transformar as práticas escolares e garantir acessibilidade seja pedagógica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal, para que o direito à educação seja realmente efetivado para todos.

Apesar dos avanços legais e conceituais, a efetivação da inclusão nas escolas ainda enfrenta muitos desafios. Um dos principais é a distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que realmente acontece na prática pedagógica. Muitas vezes, as escolas ainda não estão preparadas para atender à diversidade de alunos, seja por falta de formação adequada dos professores, de recursos pedagógicos ou de estrutura física acessível.

O papel do professor é fundamental nesse processo, cabe a ele planejar e adaptar suas práticas de ensino de forma a atender as necessidades de todos, respeitando o ritmo e o modo de aprender de cada estudante. Isso exige sensibilidade, reflexão constante e trabalho colaborativo com a equipe escolar e com o AEE. A formação continuada dos profissionais da educação torna-se essencial para que possam compreender as especificidades de cada aluno e adotar estratégias mais inclusivas (GLAT; PLETSCHE, 2011).

A inclusão não deve ser vista apenas como responsabilidade do professor da sala regular ou do professor de apoio, mas de toda a comunidade escolar. É preciso que a gestão, os funcionários, as famílias e os próprios estudantes participem ativamente na construção de uma cultura escolar acolhedora e solidária. A mudança de atitudes e a superação de preconceitos são passos indispensáveis para que a escola se torne realmente inclusiva. Incluir não significa apenas permitir a presença do aluno com deficiência na sala de aula, mas garantir sua participação efetiva, seu aprendizado e seu desenvolvimento pleno. Como afirma Mantoan (2003), a inclusão implica transformar a escola para todos, rompendo com a lógica da homogeneização e reconhecendo o valor das diferenças como parte do processo educativo.

Portanto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não se limita a um conjunto de práticas adaptativas, mas representa uma mudança profunda na forma de pensar a educação. Sendo um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade, a diversidade e a dignidade humana. A escola inclusiva é aquela que se organiza para acolher, respeitar e valorizar cada sujeito em sua singularidade, oferecendo condições reais de aprendizagem e convivência. Somente com esse olhar coletivo e transformador será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que promova não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os alunos no ambiente escolar.

2.3.2 Breve História do Autismo e sua Compreensão Escolar

A história do autismo é um caminho de descobertas e de mudanças na sociedade e em específico na Educação. A primeira descrição do que hoje se conhece sobre o autismo foi feita em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que descreveu sobre onze crianças com características específicas, incluindo a extrema solidão e a insistência ansiosa pela mesmice. Quase ao mesmo tempo, em 1944, o médico Hans Asperger, em Viena, descreveu um grupo de meninos que apresentavam habilidades de linguagem mais desenvolvidas, mas com déficits de interação social e interesses restritos. (BAPTISTA; BOSA, 2002)

Por muito tempo, a ciência e a sociedade em geral tiveram uma visão equivocada sobre a causa do autismo. Uma das teorias mais prejudiciais, a das “mães-geladeira”, culpava a

frieza emocional das mães pelo autismo dos filhos. Felizmente, com o avanço da neurociência, essa teoria foi completamente desacreditada. Como a Dra. Tânia de Souza, pesquisadora, afirma que “o autismo é uma condição neurobiológica, ou seja, tem sua origem no desenvolvimento do cérebro, e não está relacionado a falhas na criação dos pais” (SOUZA, 2018, p. 45).

Essa nova compreensão do autismo como uma neurodiversidade, variação natural do cérebro humano, assim como a dislexia ou o TDAH (Transtorno Déficit Atenção e Hiperfoco) transformou a maneira como a educação vê seus alunos. A escola passou a ser cobrada para se adaptar ao aluno, e não o contrário. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse movimento, garantindo o direito à educação inclusiva e a oferta de recursos e apoios necessários para o desenvolvimento pleno do aluno autista.

No entanto, o desafio continua, a inclusão não é apenas matricular a criança, mas garantir que ela tenha um aprendizado significativo. A educadora e ativista autista Temple Grandin, nos lembra que "o mundo precisa de todos os tipos de mentes para funcionar" (GRANDIN, 2011, p. 11). E para que as mentes autistas possam florescer, precisamos de ferramentas que respeitem sua forma de processar o mundo.

2.3.3 Enfoques Teóricos à aprendizagem e ao ensino

Ao longo do tempo, inúmeras teorias a respeito do ensino e da aprendizagem foram criadas. Conforme destaca Moreira (2011), estas teorias podem ser agrupadas em correntes de pensamentos como o comportamentalismo, o cognitivismo ou o humanismo, de acordo com a ênfase que dão para determinados aspectos da educação.

O comportamentalismo apresenta um enfoque em comportamentos observáveis. Ivan Petrovich Pavlov, John Broadus Watson e Burrhus Frederic Skinner são alguns representantes desta corrente de pensamento. A ideia de que o comportamento observável pode ser controlado por meio de consequências apresenta um grande potencial para a educação, uma vez que, por meio de alguns conceitos como estímulo, condicionamento e reforço positivo seria possível atingir uma resposta (comportamento), isto é, atingir um objetivo comportamental socialmente desejado (MOREIRA, 2011).

No cognitivismo a ênfase recai sobre a cognição. Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Paul Ausubel apresentaram contribuições importantes para o cognitivismo. Neste campo de teorias, o construtivismo emerge com a ideia robusta de que o conhecimento é ativamente construído, tendo como elementos importantes os períodos de desenvolvimento mental de um

sujeito, as relações entre desenvolvimento cognitivo e processos sociais e a importância de considerar-se o que um sujeito já sabe previamente (MOREIRA, 2011).

Lev Vygotsky apresentou uma grande contribuição para os estudos a respeito do desenvolvimento infantil ao propor que a interação social é essencial para o processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky, o conhecimento é construído por meio da interação entre a criança e o ambiente social, tendo a linguagem um papel central neste processo. Além disso, o autor propôs o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, em que os estudantes, com o auxílio de um professor mediador, poderiam realizar tarefas mais complexas que ainda não conseguiriam realizar sozinhos. Sendo assim, quando um professor cria uma “zona de desenvolvimento proximal” e intervém nela, a criança é capaz de atingir um “desenvolvimento potencial” a partir do “desenvolvimento real” que já possui, ocorrendo a aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Já o humanismo apresenta um enfoque na pessoa. Carl Rogers e Paulo Freire são alguns dos expoentes desta corrente. No humanismo, os pensamentos, os sentimentos e as ações estão integrados, havendo um destaque para ideias como a liberdade para aprender, o crescimento pessoal, o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência crítica por meio do diálogo (MOREIRA, 2011).

Ainda que existam críticas profundas a respeito das teorias de um autor ou de outro, é importante que os educadores se apropriem do que há de mais relevante em cada construção teórica, uma vez que a educação envolve fenômenos complexos e multidimensionais. Posto isto, devemos utilizar de diferentes ideias e correntes de pensamentos a fim de que cada estudante desenvolva aprendizagens cognitivas, afetivas e psicomotoras e exerça plenamente a sua cidadania.

Para muitas pessoas autistas, a comunicação verbal pode não ser o meio mais eficiente de expressar ideias, desejos e sentimentos. A dificuldade em processar a linguagem oral e a necessidade de previsibilidade e estrutura levam a um campo de estudo crucial: a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Essa abordagem utiliza diferentes métodos para complementar ou substituir a fala. Dentre esses métodos, a comunicação visual se destaca.

O uso de imagens, símbolos e cores para organizar informações e comunicar é uma forma de linguagem que muitos autistas compreendem de maneira mais clara e direta. Ferramentas visuais são indispensáveis na rotina escolar de um aluno autista. Os quadros de rotina e as agendas visuais ajudam a organizar o dia, reduzindo a ansiedade causada por mudanças inesperadas. Vygotsky (1991) afirmava que os signos e os sistemas simbólicos são instrumentos que mediam a relação do sujeito com o mundo e com os outros, evidenciando a

importância de recursos culturais e simbólicos na aprendizagem. As Histórias Sociais auxiliam a criança a entender e a se preparar para situações sociais complexas, como esperar na fila ou interagir com um colega.

A comunicação visual empodera o aluno. Ela tira o foco da fala obrigatória e dá a ele o controle de sua própria comunicação. Ao usar uma figura para pedir ajuda, o aluno autista está exercendo sua agência e construindo sua autonomia. Essa abordagem pedagógica transforma o ambiente escolar, tornando um espaço onde a diversidade é não apenas tolerada, mas celebrada, pois cada aluno tem sua forma única de se comunicar e aprender.

2.3.4 O potencial da contação de histórias para a alfabetização

De acordo com Magda Soares (2017), com frequência há confusões nos conceitos de alfabetização e de letramento. Para a autora, enquanto a alfabetização envolve o processo de apropriação por um sujeito do sistema da escrita alfabética, o letramento envolve o uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Neste sentido, a autora é capaz de apontar problemas graves envolvendo o predomínio de um conceito sobre o outro:

“A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. [...] o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2017, p.40).”

Se por um lado é importante a compreensão das diferentes concepções de alfabetização e de letramento que emergem de diferentes autores em suas teorizações, por outro lado, corre-se o risco de separar-se processos importantes que deveriam andar juntos, como faces diferentes de uma mesma moeda. Neste sentido, há críticas legítimas que apontam que a alfabetização, como conceito, já deveria incluir em si os aspectos do letramento.

Paulo Freire foi um educador que conseguiu produzir um conceito de alfabetização muito completo. Para o autor, a educação deve ir muito além de apenas depositar conhecimentos descontextualizados na cabeça dos estudantes (educação bancária), sendo imprescindível que o educador exerça uma prática dialógica, contextualizada, que ajude os sujeitos no desenvolvimento da autonomia e de uma consciência crítica (educação transformadora):

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas

relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra. (FREIRE, 2011, p.54)

Como destaca Paulo Freire, a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental em uma sociedade que almeje se tornar mais justa. Além de permitir que um sujeito domine regras gramaticais e faça a leitura e a escrita de textos, a alfabetização possui em si um aspecto humanizador:

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 2011, p.13).

Neste sentido, a contação de histórias pode favorecer muito o desenvolvimento de práticas educativas dos professores, uma vez que permite potencializar a qualidade do ensino e facilita a aprendizagem dos alunos de maneira mais contextualizada. Dentre as muitas habilidades que a contação de histórias permite desenvolver, é possível mencionar a capacidade de se expressar, de criar coisas novas, de dramatizar histórias, de vivenciar de forma lúdica situações envolvendo personagens e construir conhecimentos coletivamente (RODRIGUES, 2014).

2.4 APLICAÇÃO DAS DISCIPLINAS ESTUDADAS NO PROJETO INTEGRADOR

Cada criança é única e tem seu próprio modo de compreender o mundo, e nós enquanto educadores precisamos compreender cada criança como um ser único e cheio de particularidades.

Isso significa que o ensino deve ser flexível e não engessado, oferecer estratégias e recursos para que possa alcançar a todos sem distinção, algumas crianças aprendem melhor ouvindo, outras explorando imagens e ainda outras manuseando objetos, assim como para algumas a música possa facilitar o entendimento, para outras o movimento corporal ajuda na compreensão. O tempo com que cada criança aprende também deve ser respeitado, revisar conteúdos e valorizar até mesmo os pequenos avanços podem ser um importante passo para o aprendizado pleno e eficaz.

Quando o educador respeita essas diferenças, ele cria condições para que todos se sintam pertencentes. É muito mais do que transmitir conteúdos, é favorecer um ambiente de

escuta, de acolhimento e de valorização da diversidade. A formação do pedagogo é importante para que todos possam se desenvolver de forma plena.

É através de uma formação sólida que o futuro docente desenvolve a capacidade de integrar conteúdos, promover a interdisciplinaridade e, sobretudo, articular teoria e prática de forma significativa no cotidiano escolar. Para isso, é fundamental que o professor em formação esteja inserido e familiarizado com os conceitos e teorias discutidos nas disciplinas das licenciaturas da UNIVESP, como Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação Infantil I e II, Didática, Educação Especial e Inclusiva e Metodologias Ativas de Aprendizagem: Projetos Interdisciplinares.

A disciplina de Psicologia da Educação, voltada para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, oferece uma base teórica indispensável para a prática pedagógica. As contribuições de autores como Piaget e Vygotsky são fundamentais para compreender o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Piaget (1999), com sua teoria dos Estágios de Desenvolvimento, explica como a criança constrói seu conhecimento a partir da interação ativa com o meio, enquanto Vygotsky (1991) introduz conceitos essenciais como a interação social no processo de aprendizagem e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que orienta o educador na identificação e promoção de aprendizagens potenciais mediadas pelas interações sociais.

Na disciplina de Metodologias Ativas de Aprendizagem: Projetos Interdisciplinares, estudamos sobre o construtivismo, no capítulo intitulado, “Os professores e a concepção construtivista”, Isabel Solé e César Coll discutem como o construtivismo pode ser uma referência para orientar professores na reflexão e adaptação de práticas pedagógicas para atender à diversidade e ao contexto social, enfatizando a aprendizagem significativa e a construção coletiva de conhecimento na escola. Discutimos como as aulas práticas e experimentais contribuem para que o aluno seja o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão dos processos de desenvolvimento infantil é aprofundada nas disciplinas de fundamentos da Educação Infantil I e II, que analisam não apenas os aspectos do crescimento físico e cognitivo, como também as necessidades afetivas, sociais e culturais da criança pequena. Esses componentes curriculares fornecem subsídios para a criação de ambientes educativos acolhedores e desafiadores, refletindo sobre a organização dos espaços como os cantinhos de aprendizagem e a seleção de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança.

A disciplina de Didática também desempenha papel central nesse processo, pois contribui para que o futuro educador compreenda e aplique os princípios metodológicos que sustentam a prática pedagógica. A didática oferece ferramentas para o planejamento de atividades, a gestão de sala de aula e a reflexão crítica sobre a ação docente, sempre buscando formas inovadoras de promover o desenvolvimento integral das crianças.

E por fim a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, que com certeza desempenha um papel fundamental para a formação do futuro educador, nesta disciplina, nos aprofundamos em conhecimentos sobre atendimento educacional especializado, ensino colaborativo e acessibilidade, tecnologia assistiva, dificuldades de aprendizagem, práticas pedagógicas e construção/adaptação de conteúdo para a diversidade da sala de aula, onde a escola deixa de ser um local de padronização e se torna um espaço de múltiplas possibilidades, onde cada avanço é reconhecido como conquista legítima.

Dessa maneira, a formação inicial do pedagogo, embasada nessas disciplinas, é imprescindível para que projetos de práticas pedagógicas inclusivas sejam planejados e executados com intencionalidade, promovendo experiências ricas e significativas para as crianças. E que cada criança seja vista dentro de suas particularidades, que suas necessidades sejam atendidas e elas se desenvolvam de forma integral.

2.5 METODOLOGIA

O projeto foi realizado na turma do Grupo 3 da EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigalia, com crianças de quatro anos. No início, foi feito um momento de observação para compreender o perfil da sala, o ambiente da sala e as principais necessidades das crianças com TEA, principalmente em relação a comunicação, a interação e a expressão dos sentimentos. A partir dessas observações e das conversas com a professora, foi percebido que algumas crianças tinham dificuldade em se comunicar verbalmente e em expressar como se sentiam nas situações do dia a dia.

Pensando nisso, a proposta partiu da contação de histórias como um recurso para favorecer a comunicação e o desenvolvimento da linguagem. A história escolhida foi “Pedro vira porco-espinho”, pois ela aborda sentimentos e situações de convivência que são próximas à realidade das crianças. A ideia foi realizar uma história ampliada, utilizando diferentes recursos visuais e sensoriais, como pictogramas, boneco representando o personagem Pedro e pompons simbolizando os espinhos do porco-espinho. Esses materiais ajudaram as crianças a

compreender melhor o enredo e a se envolver mais com a narrativa, tornando o momento mais concreto e acessível.

Durante a atividade, iniciou com a apresentação da integrante Karina ao grupo e explicando que iria contar uma história sobre sentimentos. Antes da contação, conversou sobre como eles se sentem quando os amigos não querem brincar ou quando estão felizes. Conforme as crianças foram falando, foi mostrado os pictogramas correspondentes, incentivando a relacionar as emoções com as imagens. Depois, iniciou a história, utilizando o boneco e os materiais de apoio, estimulando a participação das crianças durante a contação da história e reforçando suas falas e expressões com gestos e palavras.

As atividades foram sendo repetidas durante a semana, com o objetivo de que as crianças se apropriassem da história e se sentissem mais seguras para recontá-la ou expressar o que entenderam. Também foi trabalhada a nomeação dos sentimentos e a identificação das emoções presentes na história, fortalecendo a linguagem e a socialização. Para ampliar ainda mais a proposta, foi pensada a confecção de chaveiros com fotos dos espaços da escola, com o intuito de auxiliar na organização da rotina e reduzir a ansiedade das crianças diante das mudanças de ambiente. Esses chaveiros funcionam como um apoio visual que ajuda as crianças TEA e geral a compreenderem melhor o que vai acontecer ao longo do dia, contribuindo para sua autonomia e segurança.

Durante todo o processo, as interações e reações das crianças foram observadas com atenção. Foi possível perceber maior envolvimento e interesse, principalmente quando a história era contada com os recursos concretos e com a participação ativa do grupo. As observações e os feedbacks da professora também ajudaram a refletir sobre as práticas e pensar em ajustes para tornar as atividades cada vez mais inclusivas e significativas.

3 RESULTADOS: SOLUÇÃO FINAL

Os resultados do projeto foram construídos a partir das observações feitas em sala e do diálogo com a professora, o que possibilitou compreender melhor as necessidades do grupo e pensar em soluções que realmente fizessem sentido dentro da rotina escolar. A partir dessa vivência, foram elaboradas duas propostas principais: a história ampliada “Pedro vira porcoespinho” e os chaveiros com imagens dos espaços da escola. Ambas as ações tiveram como foco favorecer a comunicação, o reconhecimento das emoções e a organização da rotina, contribuindo para o bem-estar e a inclusão das crianças.

A contação da história “Pedro vira porco-espinho” foi o ponto central do trabalho. O uso de recursos concretos, como o boneco representando o personagem principal, pompons para simbolizar os espinhos e pictogramas de sentimentos, tornou o momento mais visual e interativo. As crianças demonstraram interesse, curiosidade e envolvimento, participando com comentários e expressões espontâneas. Ao longo das repetições da história, foi possível perceber avanços na forma como elas conseguiam nomear emoções e se colocar no lugar do personagem, relacionando o que viam com situações vividas na escola. Esse processo favoreceu a linguagem oral, a escuta e a empatia entre os colegas.

A proposta dos chaveiros complementou a atividade, servindo como um apoio visual para a rotina das crianças TEA. Os chaveiros foram confeccionados com fotos dos principais espaços da escola, como o parque, a sala, o refeitório e o banheiro. Com o tempo, observou que o uso desse recurso ajudou as crianças a compreender melhor o que iria acontecer ao longo do dia, tornando as transições mais tranquilas e reduzindo a ansiedade diante das mudanças de ambiente. A professora destacou que o recurso foi útil especialmente para as crianças que estavam em processo de adaptação ou apresentavam maior dificuldade de comunicação verbal. Durante o processo, também foram identificadas algumas dificuldades. Em determinadas turmas, o recurso foi utilizado apenas em parte do dia, o que acabou interferindo na continuidade da proposta. Em outros casos, as professoras relataram que não sentiram necessidade do uso naquele momento, pois as crianças já estavam bem adaptadas. Essas situações ajudaram a refletir sobre a importância de envolver toda a equipe escolar e de compreender que cada grupo possui um ritmo e uma necessidade específica. A inclusão não se dá de forma única ou padronizada, e sim por meio de práticas flexíveis, que se ajustam conforme a realidade de cada turma.

Com o passar das semanas, os resultados mostraram que tanto a história ampliada quanto os chaveiros visuais contribuíram para tornar o ambiente mais acolhedor e participativo. As crianças passaram a se expressar mais, demonstrando compreensão das emoções e interesse em participar das atividades coletivas. As professoras destacaram o valor de recursos simples, mas planejados com intenções pedagógicas, capazes de promover a autonomia, a escuta e o respeito às particularidades de cada aluno.

Essas experiências confirmam o pensamento de Vygotsky (1998), que destaca a importância da interação social como base para o desenvolvimento humano. Ao oferecer recursos visuais e sensoriais, o professor cria pontes de comunicação que permitem à criança participar ativamente do processo de aprendizagem, mesmo quando sua linguagem ou comportamento fogem do padrão esperado. Carvalho (2014) também complementa que a

inclusão se concretiza quando a escola propõe práticas pedagógicas capazes de eliminar barreiras e valorizar as diferenças, garantindo que todos os alunos aprendam e participem de maneira significativa.

A experiência vivenciada pela integrante Karina junto com as turmas, observou uma professora que contava histórias para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) utilizando Libras, foi especialmente significativa. Essa prática mostrou como a linguagem visual e gestual pode se tornar uma poderosa ferramenta de comunicação e inclusão. A contação em formato de Libras despertou o interesse das crianças, promovendo a atenção conjunta e favorecendo a compreensão da narrativa por meio dos gestos, expressões faciais e do ritmo corporal da contadora. Esse momento inspirou novas possibilidades para o trabalho pedagógico com crianças TEA, mostrando que contar histórias pode assumir diferentes formas, respeitando os modos singulares de comunicação e expressão de cada aluno. A experiência serviu de base para ampliar o olhar sobre a importância da acessibilidade comunicacional na educação infantil, beneficiando não apenas as crianças com deficiência, mas toda a turma, que se envolveu e aprendeu de maneira sensível e colaborativa.

No modo geral o projeto evidenciou que a inclusão se concretiza na prática cotidiana, por meio de pequenas ações que consideram o tempo, o olhar e a escuta das crianças. A experiência mostrou que quando o professor adapta as atividades e incorpora elementos visuais e sensoriais, ele cria oportunidades reais de participação para todos, fortalecendo o desenvolvimento integral e a convivência dentro da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto permitiu compreender de maneira mais ampla a importância de construir práticas pedagógicas que tenham um olhar sensível para o contexto escolar e para as reais necessidades das crianças. A proposta da história ampliada mostrou que o ato de contar histórias vai muito além do entretenimento, sendo ele é um caminho para o diálogo, para o reconhecimento das emoções e para a formação de vínculos afetivos. Com a literatura infantil é possível abrir espaço para a escuta, para a empatia e para a valorização das diferentes formas de ser e de se expressar no ambiente escolar.

Ao longo do processo foi possível perceber que cada etapa contribuiu não apenas para o desenvolvimento das crianças, mas também para o crescimento dos estudantes envolvidos. O trabalho em grupo, o planejamento das ações e a observação das respostas das crianças mostraram o quanto a prática docente se transforma quando está atenta na escuta e na proposta

pedagógica. O projeto reforçou a ideia de que ensinar na Educação Infantil é muito mais do que transmitir conteúdos, mas também é construir experiências significativas que respeitam o tempo e o modo de cada criança aprender.

A história ampliada utilizada como tema central, demonstrou ser um instrumento potente para promover inclusão e pertencimento, permitindo que as crianças participassem ativamente das narrativas, reconhecendo nas personagens e compreendendo melhor suas próprias emoções. Esse tipo de prática está em concordância com o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe ao destacar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, especialmente o “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, que valorizam a expressão individual e coletiva.

Os chaveiros visuais complementaram a proposta como um recurso de apoio à autonomia e à comunicação. Embora simples, mas mostraram importantes no cotidiano escolar, pois ajudaram as crianças TEA a compreenderem melhor a rotina, favorecendo a organização e o sentimento de segurança. O que ficou evidente foi o valor do olhar pedagógico que sustenta essas práticas quando há intenção educativa e sensibilidade, qualquer recurso pode se tornar inclusivo.

O projeto também trouxe reflexões sobre o papel do professor na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que adaptar atividades, a inclusão exige uma mudança de postura, um compromisso ético de reconhecer as diferenças como parte importante do processo educativo. A experiência confirma as ideias de Mantoan (2006), quando defende que a escola inclusiva é aquela que se transforma para acolher a todos, e não aquela que espera que o aluno se adapte a ela.

Entre as principais contribuições, destaca a ampliação do olhar dos integrantes do Projeto sobre as possibilidades de trabalhar a inclusão por meio da literatura e de materiais pedagógicos acessíveis. A experiência reforçou a importância do trabalho coletivo, do diálogo entre os profissionais e da valorização das pequenas ações que fazem diferença no cotidiano. Como limitação pode apontar a necessidade de continuidade e acompanhamento dessas práticas ao longo do tempo para que não se tornem ações pontuais, mas parte da cultura escolar. O projeto demonstrou que práticas simples, quando bem fundamentadas e realizadas com intenção, podem gerar transformações significativas. A história ampliada e os chaveiros visuais foram apenas instrumentos, mas o verdadeiro resultado está na mudança de olhar sobre o processo educativo. A experiência permitiu reconhecer que a inclusão começa na forma como o professor enxerga a criança com respeito, escuta e valorização de suas potencialidades. Este trabalho contribuiu para fortalecer o compromisso com uma educação infantil mais

humana, participativa e inclusiva. Ele confirma que o aprendizado mais valioso é aquele que nasce das relações, das experiências compartilhadas e da vontade de construir uma escola onde todas as crianças possam se sentir parte, aprender com alegria e crescer em um ambiente de acolhimento e respeito.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenções**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre. Mediação, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha. UNESCO, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. Ed. São Paulo. Cortez, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GRANDIN, T.; PANNEK, R. **O Cérebro Autista: pensando através do espectro**. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2006.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. 2. Ed. São Paulo. EPU, 2011.

REIS, A. C. A. **A Importância da Educação Infantil para o Processo de Formação Humana**. 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022. Disponível em:

<<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4439/1/NC%20Monografia%20Ana%20Cecilia%20Antunes%20do%20Reis.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2025.

REIS, Luciana. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2022.

RODRIGUES, N. S. **Contação de histórias: uma estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba. CRV, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOUZA, T. **A criança autista: reflexões sobre a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Anexo A - Plano de aula

PLANO DE AULA

NOME DO PROFESSOR:

ESCOLA:

EMEB Carla Andressa de Oliveira Sinigaglia

DISCIPLINA:

Leitura

SÉRIE/ANO:

Grupo III

TEMPO:

45 minutos

1. BLOCO TEMÁTICO

A atividade propõe refletir sobre como o professor pode criar propostas acessíveis, capazes de favorecer a inclusão no cotidiano escolar. A proposta será realizada com crianças de quatro anos, na Educação Infantil e terá como foco a contação de história do Livro "Pedro Vira Porco Espinho", mediada por recursos de Comunicação Ampliada e Alternativa e chaveiros de rotinas visuais.

2. CONTEÚDOS

Os conteúdos são o reconhecimento e a expressão das emoções, a valorização das diferenças, o desenvolvimento da linguagem oral e visual, a interação entre as crianças, a coordenação motora fina e a exploração de diferentes materiais, favorecendo a comunicação, a imaginação e o autoconhecimento.

3. OBJETIVOS

O objetivo é promover práticas inclusivas utilizando a comunicação alternativa e ampliada, através de contação da mesma história, com diferentes recursos visuais e manuais e também uso de um chaveiro de rotinas visuais para auxiliar as crianças nas microtransições.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos a aula com acolhimento em roda. As crianças são convidadas a conversar sobre os sentimentos, compartilhando situações que as deixam felizes, tristes, com raiva ou com medo.

Em seguida, apresentamos o livro "Pedro Vira Porco-Espinho" e explicamos que iremos conhecer a história de um menino que, quando fica bravo, se transforma em porco-espinho, mostrando a capa e o título.

Antes da leitura, mostramos os materiais confeccionados especialmente para a atividade: os cartões plastificados com pictogramas dos personagens e sentimentos, os porcos-espinhos feitos com lãs de diferentes cores e o boneco de tecido representando o Pedro. As crianças exploram os objetos, tocam, observam as cores e demonstram curiosidade.

Durante a contação da história, utilizamos o boneco do Pedro e os cartões de emoções para representar visualmente as situações vividas pelo personagem. A contação acontece de forma interativa: as crianças são convidadas a mostrar os cartões correspondentes a cada emoção e a imitar as expressões faciais do personagem.

Após o primeiro momento de escuta, repetimos a história, agora com participação ativa das crianças. Elas ajudam a movimentar o boneco, escolher os cartões e interagir com os porcos-espinhos de lã. Essa repetição favorece a previsibilidade e o envolvimento, permitindo que todas participem, cada uma a seu modo.

Depois, realizamos um momento de socialização, em que as crianças contam como o porco-espinho delas se sente. O grupo é estimulado a ouvir com atenção e respeitar as falas dos colegas.

Encerramos a atividade retomando a história e refletindo sobre o que aprendemos com o personagem Pedro, a importância de reconhecer as emoções, compreender os próprios sentimentos e respeitar o tempo e o jeito de cada um.

Durante toda a proposta, o professor observa as interações, acolhe as manifestações das crianças e registra os avanços na linguagem, na comunicação e na forma como expressam suas emoções.

5. AVALIAÇÃO

Foi realizado a contação da mesma história utilizando diferentes recursos visuais. O uso desses variados recursos favoreceu tanto a aprendizagem quanto a inclusão das crianças. Para elas, a repetição das experiências promove previsibilidade e segurança, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil e dos alunos TEA. A modelagem, por sua vez, cria oportunidades para o estabelecimento de vínculos, tomando a narrativa mais acessível e significativa. Ao observar, repetir e participar das atividades, as crianças puderam, cada uma a seu modo, se expressar e ampliar suas formas de comunicação, fortalecendo seus processos de interação e construção de sentido.

6. RECURSOS DIDÁTICOS

A partir do livro "Pedro Vira Porco-Espinho" foram utilizados cartões plastificados com pictogramas representando os personagens e seus sentimentos, o que auxiliou na identificação e compreensão das emoções vivenciadas na narrativa. Além disso, foram confeccionados porcos-espinhos com lãs de diferentes cores, possibilitando experiências sensoriais e expressivas.

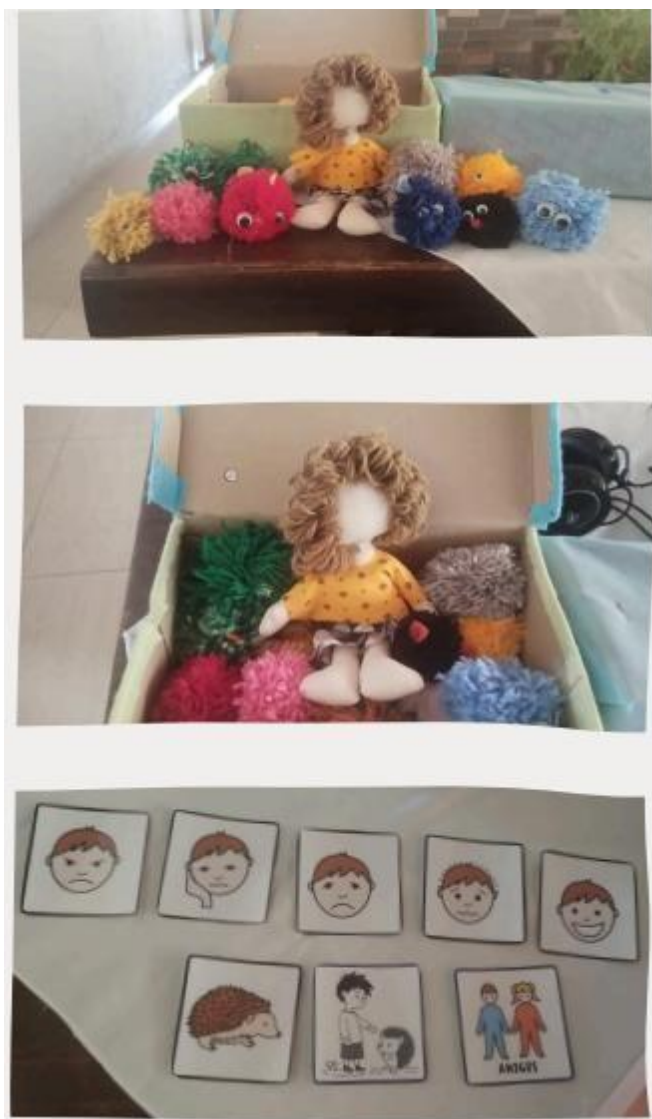
Também foi criado um boneco de tecido representando o personagem Pedro, utilizado como recurso visual e tátil, favorecendo o envolvimento das crianças e a aproximação afetiva com a história.

Para chaveiro foi tirado foto dos ambientes da escola, impresso e plastificado.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Angélica; RIBEIRO, Cláudia; MOURA, Eliane. Pedro vira porco-espinho. Belo Horizonte: Miguilim, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Anexo B Imagem do material utilizado para realizar a história de Pedro, vira Porco Espinho



Anexo C Contação da História pela Integrante do grupo



Anexo D Crianças TEA tendo o contato físico com os materiais da história



Anexo E - Chaveiros com identificação dos espaços na escola

