

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Alessandra Guimarães dos Santos

**CORPOS QUE FALAM:  
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO  
PSICOMOTORA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM TEA E O PAPEL DO MEDIADOR**

Rio de Janeiro  
2025



Alessandra Guimarães dos Santos

**CORPOS QUE FALAM:  
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO CONTEXTO DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E O PAPEL DO MEDIADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Celia Regina Nonato da Silva Loureiro

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S237 Santos, Alessandra Guimarães dos  
Corpos que falam : reflexões sobre a educação psicomotora no contexto da inclusão de alunos com TEA e o papel do mediador / Alessandra Guimarães dos Santos. - Rio de Janeiro, 2025.

23 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Celia Regina Nonato da Silva Loureiro.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2 Psicomotricidade. 3. Mediação escolar. 4. Educação inclusiva. 5. Transtorno do espectro autista. I. Loureiro, Celia Regina Nonato da Silva. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Alessandra Guimarães dos Santos

**CORPOS QUE FALAM:  
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO CONTEXTO DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E O PAPEL DO MEDIADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Professora Doutora Celia Regina Nonato da Silva Loureiro (Orientadora)  
Colégio Pedro II

---

Titulação e nome do segundo membro da banca/ Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do terceiro membro da banca/Instituição a que pertence

Rio de Janeiro  
2025

**CORPOS QUE FALAM:  
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO CONTEXTO DA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E O PAPEL DO MEDIADOR**

Alessandra Guimarães dos Santos

**Resumo**

Este estudo, de natureza qualitativa, apresenta um relato de experiência centrado na prática de mediação escolar com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz da Psicomotricidade e de uma pedagogia humanizada. O objetivo foi refletir sobre os efeitos formativos da mediação no contexto da inclusão escolar, considerando as múltiplas dimensões da comunicação, da autonomia e do vínculo afetivo. A partir da vivência da mediadora, são descritas estratégias como o uso da música, da arte, de materiais sensoriais e da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que ampliaram o repertório expressivo do estudante e favoreceram sua participação ativa na escola. A análise reflexiva evidenciou o corpo como mediador da aprendizagem, a mediação como experiência ética e relacional, e a importância de práticas que valorizem a singularidade e a escuta sensível. O estudo contribui para o debate sobre a inclusão efetiva ao dar visibilidade às práticas pedagógicas que, a partir do cotidiano escolar, constroem caminhos possíveis para o pertencimento e o desenvolvimento integral de estudantes com TEA.

Palavras-chave: mediação escolar; educação inclusiva; psicomotricidade; Transtorno do Espectro Autista; relato de experiência.

**Abstract**

This qualitative study presents an experience report focused on the practice of school mediation with a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), grounded in psychomotricity and a humanized pedagogical approach. The aim was to reflect on the formative effects of mediation within the context of school inclusion, considering multiple dimensions of communication, autonomy, and affective bonding. Based on the mediator's lived experience, the study describes strategies such as the use of music, art, sensory materials, and Brazilian Sign Language (Libras), which expanded the student's expressive repertoire and fostered his active participation in school life. The reflective analysis highlighted the body as a mediator of learning, mediation as an ethical and relational experience, and the importance of practices that value singularity and sensitive listening. The study contributes to the debate on effective inclusion by giving visibility to pedagogical practices that, rooted in everyday school life, build meaningful paths toward belonging and the holistic development of students with ASD.

Keywords: school mediation; inclusive education; psychomotricity; Autism Spectrum Disorder; experience report.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tornou-se tema central na sociedade contemporânea, especialmente à luz das normativas legais que asseguram o direito à educação de qualidade para todos. Contudo, a efetivação da educação inclusiva ainda se depara com desafios substanciais, diante de um contexto social marcado por desigualdades e preconceitos que muitas vezes dificultam a plena participação desses alunos no ambiente escolar.

Nessas circunstâncias, a educação inclusiva não pode ser vista como um processo simples ou imediato, pois demanda a transformação profunda na mentalidade de todos os envolvidos e o comprometimento genuíno de toda a comunidade escolar. Para que a inclusão seja eficaz, é necessário desenvolver estratégias e ações que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado de todos os alunos, respeitando suas individualidades, necessidades e potencialidades. A construção desse ambiente inclusivo requer a parceria entre educadores, gestores, famílias e estudantes, comprometidos com o desenvolvimento pleno de cada criança.

Nesse contexto, o conhecimento da Psicomotricidade aliado aos recursos pedagógicos configura-se como abordagem essencial para a promoção da inclusão escolar, pois se baseia no potencial dos alunos, em vez de enfatizar suas limitações. Ao reconhecer e valorizar o corpo como elemento central na expressão, comunicação e interação, a Psicomotricidade oferece o suporte metodológico que amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e atendendo às suas diversas necessidades educacionais.

Ao focar no corpo, no movimento e na expressão cognitiva, a Psicomotricidade proporciona meios capazes de apaziguar tensões emocionais, fomentar a equidade e estimular a autorregulação. Além disso, ao incentivar a colaboração por meio de atividades somáticas, a Psicomotricidade ajuda a construir laços de confiança e respeito entre os participantes, essenciais para a criação de um ambiente mais acolhedor. Essa abordagem, ao quebrar padrões rígidos de comportamento e promover a espontaneidade, torna-se uma abordagem poderosa para iniciar mudanças graduais, possibilitando que a transformação do ambiente escolar aconteça de maneira mais fluida e aceita por todos.

Nesse sentido, a Psicomotricidade não apenas contribui para a inclusão de alunos com TEA, mas também desempenha papel crucial na criação do espaço escolar mais harmonioso, onde as diferenças são valorizadas e as relações são fundamentadas no respeito mútuo e na colaboração.

Estudos recentes destacam a importância da Psicomotricidade relacional no contexto da educação inclusiva. Pesquisas indicam que essa abordagem contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e para a minimização dos déficits característicos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (GOMES JUNIOR; SOUZA, 2021). Os autores apontam que a Psicomotricidade favorece a expressividade, a interação e o desenvolvimento global da criança, tornando-se estratégia relevante para práticas educativas inclusivas. Ademais, textos legais afirmam que é fundamental compreender o aluno para além de suas dificuldades, acompanhando suas singularidades e potencialidades, além de investir em abordagens pedagógicas propiciadoras de seu desenvolvimento e participação ativa na escola. Dentre os mencionados textos legais, destacam-se os seguintes, de acordo com levantamento realizado por Gabriela Bandeira (2025):

- Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) – mediante a qual busca-se garantir às pessoas com TEA o acesso à educação, inclusive no ensino profissionalizante em todos os níveis. Por outro lado, prevê também a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento dos alunos, seus pais e responsáveis;
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) – também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei trata, especificamente em seu capítulo IV, dos direitos das pessoas com TEA de participar de serem atendidas num sistema educacional inclusivo e apoio educacional especializado;
- Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020) – prevê a emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como um documento que possa facilitar o atendimento educacional especializado para essa clientela nos estabelecimentos de ensino.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão escolar, ainda persiste uma lacuna na produção acadêmica que valorize a escuta sensível das práticas pedagógicas vividas em primeira pessoa, especialmente no que se refere à mediação escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A literatura da área tende a privilegiar abordagens técnicas ou centradas em diagnósticos clínicos, relegando a segundo plano os saberes construídos na experiência cotidiana, os afetos mobilizados no processo educativo e os sentidos produzidos nas relações entre educadores e educandos. Além disso, são escassos os estudos que articulam, de forma integrada, os princípios da Psicomotricidade com estratégias inclusivas

baseadas na escuta do corpo, da musicalidade, das expressões não verbais e da construção de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Nesse cenário, torna-se relevante registrar e analisar, sob uma perspectiva qualitativa e reflexiva, experiências pedagógicas que evidenciem como a mediação escolar pode atuar não apenas como suporte técnico, mas como prática relacional, ética e formativa que transforma sujeitos e contextos. O presente estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de dar visibilidade a práticas inclusivas que emergem do chão da escola e que, ancoradas na sensibilidade, na corporeidade e na presença, contribuem para ampliar as possibilidades de pertencimento, expressão e aprendizagem de estudantes com TEA.

Com o intuito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, o estudo teve como objetivo refletir sobre os efeitos formativos da mediação escolar no processo de inclusão de um estudante com TEA, a partir de uma experiência concreta vivenciada e analisada sob a perspectiva da Psicomotricidade e da pedagogia humanizada. Buscou-se compreender como o corpo pode atuar como mediador da aprendizagem e da comunicação, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal é limitada. Procurou-se ainda descrever e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do processo de mediação, com ênfase na musicalidade, nas expressões não verbais, na arte e na Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo o valor dessas práticas na ampliação do repertório comunicativo e na construção do vínculo pedagógico.

O estudo também se propôs a refletir sobre a mediação escolar enquanto experiência ética e relacional, considerando seus efeitos na construção de vínculos afetivos, no sentimento de pertencimento e no fortalecimento da autonomia do estudante. Ao dar visibilidade aos sentidos produzidos na prática pedagógica inclusiva, buscou-se valorizar os pequenos avanços, os gestos e as rotinas como indicadores legítimos de desenvolvimento. Por fim, procurou-se analisar como a Psicomotricidade contribuiu para esse processo, especialmente ao oferecer subsídios para a escuta das manifestações corporais e emocionais como expressões legítimas da subjetividade do educando.

À luz dos resultados obtidos a partir do cumprimento desses objetivos, o estudo evidenciou que a mediação escolar, integrada aos fundamentos da Psicomotricidade, pode promover a autonomia e fortalecer relações que favorecem tanto o aprendizado quanto o bem-estar do estudante. A relevância deste trabalho reside justamente na abordagem prática e reflexiva adotada, ao enfatizar a importância da escuta atenta, do reconhecimento das singularidades e da criação de espaços de acolhimento que estimulem a expressão e a interação no cotidiano escolar.

Dessa forma, o estudo reafirma o papel fundamental da Psicomotricidade na mediação escolar e na promoção de uma aprendizagem significativa para estudantes com TEA. Ao focar na experiência com um aluno específico, ressalta-se a necessidade de um olhar sensível e atento às dinâmicas escolares, destacando o corpo como mediador das interações e via essencial para estabelecer vínculos, a construção de significados e a participação ativa na vida escolar. Considerando a singularidade do estudante acompanhado, evidencia-se que a escuta das expressões corporais e emocionais pode favorecer sua inclusão e contribuir para seu desenvolvimento integral.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para a elaboração deste estudo, realizou-se uma revisão de literatura visando identificar e analisar referências teóricas que contribuíssem para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando tanto os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano quanto suas implicações no processo educacional. As pesquisas indicam que a etiologia do TEA permanece incerta; no entanto, abordagens biológicas, cognitivas e comportamentais oferecem contribuições relevantes para a compreensão de seus efeitos sobre os processos de individuação e consciência (KUMAMOTO, 1989). O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por comprometimentos na comunicação, na interação social e no comportamento, com manifestações desde os primeiros anos de vida (FABER; SOUZA, 2008). Nesse contexto, dificuldades motoras podem acentuar padrões repetitivos e comprometer a autonomia da criança, sendo essencial o estabelecimento de um diálogo tônico-emocional como suporte ao seu desenvolvimento global (FONSECA, 1988).

A inclusão escolar, por sua vez, visa promover o respeito à diversidade, a valorização das diferenças individuais e o fortalecimento dos princípios democráticos e da cidadania, criando um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Vargas e Rodrigues (2018) enfatizam que incluir significa reconhecer a singularidade do aluno e promover o aprendizado coletivo. Para Albano (2015), modificações espaciais e curriculares são insuficientes sem a ressignificação dos princípios escolares. Rufino (2021) destaca que a aprendizagem é dinâmica e relacional, exigindo docentes preparados técnica e emocionalmente. Loureiro (2011) complementa essa perspectiva ao afirmar que a inclusão deve valorizar saberes e subjetividades, promovendo uma educação que respeite e legitime as diferenças.

Diante desse referencial teórico, a mediação escolar revela-se um caminho potente, ao assumir um papel central como forma de acessibilidade no processo de inclusão. Essa relevância torna-se ainda mais evidente quando analisada à luz da experiência pedagógica vivenciada pela autora. No contexto da inclusão, a mediação é essencial para promover

interações significativas entre alunos, professores e o ambiente escolar. Ela pode ser compreendida tanto como apoio entre pares quanto como um acompanhamento especializado, voltado a garantir a participação ativa, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas.

Passos (apud Vargas; Rodrigues, 2018, p. 4) ressalta que incluir implica estabelecer conexão com o aluno e construir redes de suporte, o que exige o reconhecimento de sua singularidade e a criação de um ambiente onde ele se sinta pertencente e acolhido. Nesse sentido, a Psicomotricidade oferece estratégias que fortalecem o vínculo professor-aluno e favorecem a participação ativa no processo de aprendizagem, como vivenciado pela autora ao longo de sua prática.

Rufino (2021, p. 17) reforça que a educação deve ser coletiva, afetiva e dinâmica, estimulando o desenvolvimento contínuo dos sujeitos. Ao considerar o corpo como mediador do conhecimento, a Psicomotricidade proporciona práticas pedagógicas que valorizam a expressão corporal e a interação social. O movimento, assim, ultrapassa sua função mecânica e transforma-se em canal essencial de comunicação e desenvolvimento, especialmente para alunos com necessidades educacionais específicas.

A crítica de Albano (2015, p. 40) à escola tradicional como reprodutora de conteúdos destaca a necessidade de questionar ideais normativos e relações de poder. Em contraponto ao ensino rígido e padronizado, a Psicomotricidade propõe abordagens que respeitam as diferenças e estimulam o aprendizado por meio da experimentação e do lúdico. Nessa perspectiva, o corpo é reconhecido como portador de saberes que precisam ser legitimados e valorizados no ambiente escolar. Loureiro (2011, p. 144) reforça essa visão ao afirmar que o reconhecimento dos saberes inscritos nos corpos dos alunos é fundamental para uma inclusão educacional efetiva. A integração do corpo e do movimento ao processo pedagógico possibilita que crianças com TEA e outras necessidades específicas tenham um aprendizado mais acessível e significativo.

Dessa forma, a Psicomotricidade não apenas contribui para o desenvolvimento motor, mas também se configura como um instrumento potente de inclusão, ao incentivar a autonomia, a comunicação e a socialização dos alunos. Ao valorizar o corpo como parte integrante do processo de aprendizagem, a escola reafirma seu papel como espaço de acolhimento, diversidade e construção coletiva do conhecimento (SANTOS et al., 2025).

A multifacetada rede neurobiológica do TEA afeta, em sua amplitude, o desenvolvimento do cérebro, a comunicação e a socialização. De maneira única e singular, a encontraremos dentro do espectro revelando os impactos, características e necessidades

específicas que influenciam o viver não só daqueles que manifestam de alguma forma os sintomas em suas comorbidades, mas também dos familiares, responsáveis, médicos e terapeutas, bem como dos demais entes que compõem a comunidade escolar.

Apesar de todo o avanço no conhecimento e pesquisas, o autismo continua apresentando um enigma em sua etiologia. Algumas abordagens direcionam o olhar para a tríplice observação que envolvem os seguintes aspectos: biológicos, cognitivos e comportamentais. Segundo Faber; Souza (2008), o autismo afeta áreas psicomotoras relacionais e funcionais.

O corpo é o instrumento de comunicação que intermedeia o contato com as pessoas e os objetos, estabelecendo o diálogo no qual ele se torna o principal meio de expressão. Desejos, dores e necessidades são traduzidos por atitudes, gestos e comportamentos que se expressam sem palavras. No corpo com características do espectro do autismo esse processo de “individuação” (KUMAMOTO, 1989, p. 234) de organização do eu não se fez de forma satisfatória. Pessoas com autismo não seguem os caminhos que levam à estruturação da consciência.

As habilidades psicomotoras básicas, essenciais para o desenvolvimento, são gravemente comprometidas nas crianças com TEA, gerando barreiras para se estabelecerem as conexões que promovem o movimento, fundamentais para as interações com o meio social. O sujeito, ao ativar os movimentos corporais, sente-se estimulado por experiências concretas e torna-se capaz de explorar os sentidos, como, por exemplo, o toque, o meio e as relações que se estabelecem consigo, os outros e o ambiente. Trata-se de recurso viável para se conhecer o corpo, formando o denominado diálogo tônico-emocional (FONSECA, 1988). Segundo Kumamoto (1989, p. 237), quando se trata da criança autista, criou-se um “invólucro psicológico” a ser superado, conforme a autora explica adiante:

À medida que a criança começa a reconhecer sua individualidade, seu corpo se torna instrumento de ação e interação com o mundo. No início se faz de forma rudimentar, evoluindo à proporção que as intervenções terapêuticas facilitam a recuperação das etapas bloqueadas do desenvolvimento psicológico.

Há de se admitir a extrema complexidade do autismo e inverter a ótica com que é abordada. O olhar superficial para o comportamento embasado em comparações não pode resumir e servir de atalhos para compreendermos as necessidades específicas dos indivíduos com TEA. Entre um mundo e outro a ponte a ser construída é o afeto, pois ele é essencial para conectar mundos. Este sentimento que, mesmo em situações delicadas e diferentes, é capaz de interagir através do corpo em gestos, expressões, vibrações.

O afeto é a linguagem universal cuja principal virtude é unir o abismo que nos separa. A criança que se encontra dentro do espectro autista se propõe a estabelecer contato com o olhar, porque antes foi envolvida em afeto, que atua como o principal facilitador dessa

comunicação. É preciso constatar que estamos lidando com indivíduos, sujeitos complexos, ricos em potência e inteligência, fatores que nos fazem reconhecer as miudezas e traduzir o que o silêncio fala. Nesse sentido vale suscitar a afirmativa de que “o amar é a única emoção que expande o olhar em todas as dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir, o tocar” (MATURANA; YÁÑES, 2009, p. 86).

Para além da possível definição do que seja o autismo, é essencial compreender o autista. O ser humano é acoplado a um complexo celular, com transtornos e espectros, mas quando deseja libertar-se de seus cárceres, depara-se com a dificuldade da comunicação. Então, será através do seu corpo que vai manifestar sensações, emoções, desejos que gritam em busca de compreensão, de alguém que o ouça sem palavras, que o observe e perceba sua dor, sua aflição e o acolha afetando seus sentidos com delicadeza, tempo e recursos da natureza, prática vital da educação inclusiva, conforme abordamos a seguir.

## **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A inclusão de alunos com TEA na educação exige transformações estruturais e pedagógicas que vão além da mera adaptação curricular, demandando práticas inovadoras e ambiente verdadeiramente acessível e acolhedor. Contudo, a escola tradicionalmente estruturada para a transmissão de conteúdos enfrenta desafios ao se deparar com a necessidade de inclusão. A escola inclusiva deve, sobretudo, questionar e ressignificar seus princípios para romper com práticas excludentes e homogeneizadoras.

O planejamento pedagógico deve ser flexível, contemplando metodologias diversificadas e recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem individualizada. A construção do ambiente verdadeiramente inclusivo requer a desconstrução de paradigmas tradicionais da educação e a implementação de práticas que considerem a diversidade como valor essencial. A mediação escolar emerge como estratégia essencial para superar tais desafios, pois possibilita a construção de pontes entre os diferentes sujeitos do processo educativo. Para isso, é fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar, promovendo a cultura de respeito, empatia e colaboração (BOATO, 2013).

Quando integrada à prática pedagógica, a mediação escolar contribui para a criação de um ambiente educacional mais justo e igualitário, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecendo a cultura da inclusão (BOATO, 2013). Além disso, a educação inclusiva requer docentes preparados não apenas em termos teóricos, mas também emocionalmente dispostos a acolher e adaptar-se às necessidades dos alunos com TEA.

Loureiro (2011, p. 144) destaca que a inclusão implica reconhecer e valorizar os saberes inscritos nos corpos e na subjetividade dos alunos. Dessa forma, a escola precisa atuar como o espaço de legitimação das diferenças, promovendo a educação que respeite as particularidades dos indivíduos e construa redes de apoio entre docentes, familiares e profissionais de saúde.

A crescente presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional brasileiro evidencia a necessidade do diagnóstico precoce e do fortalecimento de políticas públicas inclusivas. A inclusão escolar não deve se limitar à matrícula, mas garantir ensino de qualidade que respeite as especificidades dos alunos e favoreça seu desenvolvimento. Para isso, é fundamental transformar as concepções tradicionais da educação e adotar práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a diversidade.

A mediação escolar desempenha papel central nesse processo, facilitando a interação entre alunos, professores e demais profissionais. No entanto, a educação inclusiva enfrenta desafios, como a falta de formação docente, a escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas. A mediação pode ocorrer em diferentes níveis, desde o apoio entre pares até o acompanhamento de especialistas, promovendo um ambiente mais acolhedor e equitativo (BOATO, 2013). De acordo com Passos (*apud* Vargas; Rodrigues, 2018, p. 4), tal desafio “significa aprender com ele, conectar-se com ele, aceitar ser um ponto de sua rede. É preciso fazer-se rede e deixar-se enredar”, sem nós para não permanecer preso, ou inerte em um espaço-tempo a sufocá-lo com expectativas, teorias e condutas distantes das necessidades da pessoa com TEA.

João Vitor Pizani (2025) menciona existirem dados significativos sobre a presença de alunos com Transtorno com Espectro Autista (TEA) no cenário escolar brasileiro. A totalidade de alunos com TEA matriculados em instituições de ensino têm crescido nos últimos anos, lançando luz sobre a importância do diagnóstico precoce e da busca por ajuda profissional no desenvolvimento educacional.

Entre as instituições que reúnem dados sobre a situação do TEA no Brasil, está o Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo (IPq), que é um centro de referência no tratamento de autismo no Brasil. Joana Portolese (2025), pesquisadora do IPq, comenta que já passa de 2 milhões de pessoas (perto de 10% da população) o contingente com TEA no Brasil: “E se, por um lado, a descoberta do diagnóstico avança, por outro, ainda falta muito para que toda essa população esteja devidamente integrada – pelo menos 85% dos autistas ainda não são absorvidos pelo mercado de trabalho”.

Já Cláudia Pantano (2025), também do IPq, assinala que o número cada vez mais crescente de alunos com TEA não tem sido adequadamente atendido pelo sistema de ensino brasileiro. Os professores registram diversos problemas para a inclusão desses alunos que vão

desde a dificuldade em manter uma comunicação eficiente até na aplicação de material didático que permita o planejamento e a avaliação do seu desenvolvimento em sala de aula.

Dessa forma, percebe-se que esses alunos já representam uma clientela significativa a ser convenientemente atendida no cenário educacional brasileiro, revestindo ainda de maior importância o exercício da mediação escolar no país. Por oportuno, Luiz Rufino (2021, p. 17) esclarece o seguinte:

Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser.

Por outro lado, levando-se em consideração que a escola foi idealizada para a instrução e reprodução de conhecimentos e conteúdos, a escola inclusiva “precisaria, então, muito mais do que adaptações no espaço físico, ou conteúdo curricular. Precisaria interrogar e problematizar seus ideais naquilo que eles produzem de subjetividade e de relações de poder” (ALBANO, 2015, p. 40).

Quando se pensa em educação inclusiva, não se trata simplesmente de matricular na escola a criança considerada atípica. Já que o acesso à educação é garantido por lei, é preciso descortinar o véu que pode estar encobrindo a atitude apenas integrativa e nas entrelinhas deixar subentendido que deve o aluno adequar-se à estrutura implementada e submeter-se à homogeneidade social impregnada por condutas segregativas. Segundo Célia Regina Loureiro (2011, p. 144), a educação inclusiva implica “desinviabilizar os saberes que estão inscritos nos corpos entretecidos nas redes de subjetividades, que ainda não foram suficientemente assumidos como próprios, talvez seja necessário para assumirmos a potência que emerge quando nos tornamos legítimos para o outro”.

Além disso, a educação inclusiva pressupõe a reinvenção constante de seus princípios, solicita postura flexível e recursos pedagógicos que verdadeiramente possam estimular novas e ricas possibilidades de aprendizagem. Para cumprir tais postulações, precisa contar com professores que, além da formação e conhecimentos adquiridos, estejam também aptos e desejosos de acolher, fomentar descobertas, experimentar novos materiais com o uso de tecnologia adequada. Seu currículo precisa estar atualizado e adaptado ao atendimento das dificuldades do aluno; a prática de ensino pressupõe planejamento coletivo, metodologia e processos de avaliação que permitam envolver e acompanhar todos os inseridos na sala de aula. Deve-se reconhecer que cada indivíduo tem um “jeito” peculiar de aprender, deve-se estar atento às demandas e descartar definitivamente de sua prática a educação cartesiana.

Espera-se, ainda, que coordenadores(as) e diretores(as) exercitem uma dinâmica constante, mantendo e, ao mesmo tempo, tecendo a teia formada por responsáveis, terapeutas e familiares que acompanham o sujeito ao chegar na escola. Não é possível despojar-se desta rede de apoio, mas antes agregá-la à comunidade escolar com diálogos plurais e heterogêneos e com respeito às diferenças, pois somente assim será possível construir juntos uma história.

## **A ATUAÇÃO DO MEDIADOR/MEDIAÇÃO ESCOLAR**

Diante da demanda crescente de acolhimento nas escolas das crianças com TEA, torna-se essencial a presença do profissional preparado para exercitar o olhar atento e buscar, principalmente na escuta e no corpo que fala, as oportunidades de trabalho e de acolhimento que vão se desenhando na rotina do espaço escolar.

Recorrer à figura do mediador tornou-se alternativa importante para viabilizar e legitimar a educação inclusiva. Essa demanda está amparada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.746/2012), complementada pelo Decreto-Lei nº 8.368/2014, determinando que a “atuação do acompanhante especializado é obrigatória quando o autista apresenta dificuldades nas atividades escolares desenvolvidas”. No caso, vale também destacar que a Lei prevê caber “**ao profissional ministrar e intervir sempre que surgirem necessidades próprias no âmbito escolar**” (BRASIL, 2025b; grifos deste artigo).

A atuação do mediador escolar significa o caminho mais viável para garantir a efetividade do que está previsto em lei, porém sua operacionalização sofre alguns sérios obstáculos. Um dos mais evidentes é o fato de a mediação escolar não ser profissão regulamentada, além de não haver consenso sobre qual profissional deve ocupar-se deste trabalho. Diante desta situação, nem sempre quem se dedica a esta primordial tarefa de inegável responsabilidade tem formação específica e capacitação profissional para tanto.

Constata-se que a presença do mediador como o profissional será importante para atuar, seja no sentido de promover o entrelaçamento das questões familiares, contribuindo para a interdisciplinaridade e para o apoio aos profissionais da educação, seja no atendimento das necessidades e dificuldades do educando, valorizando cada indivíduo inserido neste contexto como seres dotados de potencial e talento. Entretanto, nota-se que, apesar dos avanços significativos na efetivação da educação inclusiva, a mediação ainda não é vista como imprescindível ao processo contínuo de inclusão, permanência e desenvolvimento psicopedagógico. A ausência nos núcleos escolares e a indiferença com relação a este

profissional “representam uma precarização da atenção educacional ao público que mais necessita de suporte, não só em demandas de cuidados pessoais e de vida diária, mas *a fortiori*, de atenção pedagógica” (BEZERRA, 2020, p. 683).

O mediador atravessa um viés tênue, intermedeia a relação desafiadora, em que de um lado há a presença do aluno de inclusão com todas as suas especificidades, e de outro as lacunas da instituição escolar. A presença do mediador pode gerar incômodo quando este, vivificado pela vontade de trabalhar a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades da criança com autismo resolve traçar e percorrer caminhos que, aos olhos da política escolar, infringem as regras do estabelecimento que não manifesta na prática a intenção de promover a inclusão de fato.

A mediação implica a necessidade de conduta ética diante de fatos no espaço escolar que podem tencionar as relações que permeiam todos os envolvidos no contexto educacional. Conforme constataam Thamyres Vargas e Maria Goretti Rodrigues, o mediador é “um equilibrista, andando sempre no limite. Uma posição que é originalmente o entre, a intercessão” (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 12). As autoras afirmam que a função de mediação requer atenção constante e postura crítica, já que, por ocupar uma posição intermediária, o mediador pode atuar tanto como elo e facilitador das relações, quanto como obstáculo, dificultando ou bloqueando os processos que deveria favorecer. (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Torna-se imperioso destacar que o mediador não é cuidador, ajudante ou auxiliar, apesar de cuidar para haver respeito às diferenças, ajudar nas necessidades mais simples, auxiliar nas demandas singulares e específicas do indivíduo com autismo. Este profissional disponibiliza o seu corpo no encontro com o outro, afeta, cria, adapta, acolhe, regula e restaura.

Na mediação, o(a) profissional passa a ser responsável por implementar ações que vão promover e desenvolver os conteúdos pedagógicos através da sua práxis. Quando o mediador está firmemente imbuído do propósito de elevar a condição de o aluno assumir a coautoria da sua própria capacidade de aprender no sentido de alcançar sua emancipação, sua ação passa a ser colaborativa (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Toda e qualquer conquista, seja a obtida mediante o contato visual, a expressão, o toque, manifesta a vontade e/ou a necessidade de que deve ser interpretada como avanço, um passo à frente, com repercussão positiva no trabalho do mediador. Vale lembrar que “o evidente não é o que simplesmente existe, mas o que ‘aparece’ quando o olhar presta atenção no presente em vez de julgá-lo. Caminhar implica a possibilidade de uma transformação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 53).

A experiência do dia a dia revela que durante a mediação cabe trabalhar ludicamente, observando a simbologia do brincar e dos brinquedos e jogos, o processo terapêutico e

psicopedagógico com atividades específicas, os estímulos aos desenvolvimentos psicomotores, entendendo e respeitando que estamos falando de indivíduos com complexidades, circunstâncias e contextos específicos e únicos.

Na atuação do mediador o que se privilegia não são as expectativas do futuro almejado, mas as experiências e vivências de cada oportunidade. É o colocar-se a caminho, aberto para o mundo desconhecido do autismo, com suas possibilidades e relacioná-las com o presente. Compreendendo que caminhar é ombrear com o outro, é permitir-se. É movimento com ritmo.

## **A PSICOMOTRICIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA.**

A Psicomotricidade, enquanto ciência, estuda o ser humano em sua totalidade, indo além da fragmentação corporal. Conforme Schaefer (2021), ela possibilita diálogos que transcendem as palavras, aproximando corpos e ampliando horizontes para estratégias inclusivas. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o mediador escolar, ao adotar esse olhar sensível e livre de preconceitos, torna-se agente de transformação ao perceber e respeitar as expressões não verbais da criança.

As práticas psicomotoras são eficazes para crianças com TEA por atuarem nas dimensões motoras, cognitivas e afetivas, promovendo autonomia e bem-estar. A comunicação do corpo não verbal é decodificada sem reducionismos cartesianos, considerando o sujeito em seu processo de humanização. Como destaca Loureiro (2011), "sentirpensar experiências possíveis" pode reencantar a vida, orientando práticas sensíveis e éticas. Assim, antes do diagnóstico, há um ser humano que sente, percebe e busca acolhimento.

Segundo Katia Bizzo Schaefer, “o respeito ao outro, ao ambiente e a si mesmo são fundamentais para buscar chegar a ser o que se é, mas não um respeito moralista, imposto. Trata-se de um respeito construído nas relações”(SCHAEFER, 2021, p. 100). O mediador escolar tende a ser este profissional que, ao se apropriar destes conhecimentos, reverbera em suas ações a vontade de ir além das nomenclaturas e superficialidades a respeito do TEA. O “olhar” e a “escuta” límpidos de preconceitos acionam novos sentidos e conduzem a inéditas percepções, abrindo um leque de possibilidades terapêuticas e pedagógicas (SCHAEFER, 2021).

Ao abordar os princípios da Psicomotricidade, a mesma autora destaca que esta “ciência é fundamental para contribuir com a possibilidade de que nosso corpo possa nos aproximar de outros corpos e estabelecer diálogos que vão além das palavras” (SCHAEFER, 2021, p. 45). Portanto, a Psicomotricidade enquanto ciência se dedica a estudar e a trabalhar com o ser humano de forma integral, não considera apenas partes, mas observa e sente o indivíduo em

sua totalidade. Este princípio é fundamental para afinar percepções do corpo que manifesta transtornos e assim desenvolver estratégias inclusivas e ações psicomotoras que contribuam efetivamente para o bem-estar de crianças que se encontrem nesta condição.

As práticas psicomotoras atendem as necessidades das crianças com TEA porque atuam justamente nas áreas mais afetadas, contemplando as habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Daí se verifica que tais práticas reúnem esforços para a conquista da autonomia, passo fundamental na vida dos sujeitos complexos e potentes cujos corpos cerceiam as manifestações mais simples da vontade.

Com a Psicomotricidade é possível decodificar a comunicação dos corpos não verbais e traduzir suas necessidades, interpretar suas dificuldades e desejos. A ação psicomotora não se isola nas questões naturalistas e objetivistas, não se reduz a desvendar a linguagem verbal, cartesiana e simplória. Para a Psicomotricidade não há apenas o desenvolvimento motor e um corpo não verbal. Trata-se de área de estudo voltada para o sujeito e para a observação do seu processo de humanização (AUCOUTURIER, 2010).

O corpo para a Psicomotricidade representa fonte de conhecimento, de comunicação, de afeto e de relação. Não se trata de mero instrumento. É um lugar que vibra, recebe, integra e assimila. Registra marcas, expressa dores e transtornos (AUCOUTURIER, 2010). A Psicomotricidade trabalha auxiliando o sujeito na apropriação de seu envoltório corporal, de forma primordial para os indivíduos com TEA que apresentam dificuldades com o processo de assujeitamento do próprio ser.

Esta ciência defende a relação dialética e constata haver um fluxo entre corpo-movimento, corpo-relações que, quando bloqueado, causa danos profundos ao ser, gerando consequências no tônus, no equilíbrio, na organização, mobilidade e harmonia das emoções e sensações, afetando os indivíduos com autismo em seus transtornos (FERNANDES, GUTIERRES, REZENDE, 2018). As práticas psicomotoras podem atuar neste ciclo interrompido e sanar os canais dos sentidos, facilitando as trocas necessárias de forma coerente dentro de cada espectro.

A Psicomotricidade proporciona o olhar holístico quando se propõe a abordar este assunto a respeito do autismo, à medida que se compreende o corpo como lugar de expressão e de marcas e que externaliza o estado íntimo do sujeito. É o corpo que sente, conhece e interage nos relacionamentos. A Psicomotricidade, ao considerar o sujeito em sua corporeidade, atua profundamente neste entendimento e provoca a maturação do desenvolvimento das potências latentes da pessoa.

Neste sentido, a Psicomotricidade vai além, ao considerar que estes sujeitos albergam comorbidades e também potências que, quando recebem estímulos impregnados de afeto,

avançam no desenvolvimento de vários aspectos comprometidos pelas disfunções neuronais, psicológicas e motoras que incidem em seus corpos. Celso Mastrascusa considera que a noção de corpo na perspectiva da Psicomotricidade “nos remete ao termo corpo-sujeito, significando não apenas este corpo físico, biológico, fisiológico, mas realmente na complexidade deste sujeito, pois é na relação que é constituído, e é na relação que cresce e se desenvolve em sua essência humana” (MASTRASCUSA, 2022, p. 51).

Direcionando a atenção para as crianças com TEA, uma das colaborações mais efetivas da Psicomotricidade reside na observação afetiva, percebendo-se que, além do corpo comprometido cognitivamente, há a possibilidade da expressão de sentimentos. A ação psicomotora por meio de jogos simbólicos, recursos plásticos, sensoriais, concretos e naturais é capaz de ir além do aparente e estabelecer vínculos com afeto e confiança. Acessa memórias armazenadas em um corpo que registra emoções que vibram intensamente, deixando marcas que muitas vezes conseguem se comunicar sem palavras.

A Psicomotricidade age na identificação da corporeidade, estimulando-a para irromper com a força do afeto nas relações inter/intrapessoais, de um corpo para outro corpo e sua interação com o mundo. Para André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 39), em Psicomotricidade o dizer corporal substitui o dizer verbal e assume sua função. Trata-se de estar à escuta do “que se diz, sem ser dito”.

Em sua prática, a Psicomotricidade não mantém suas ações circunscritas aos transtornos, mas com observação lúcida e atenta, a escuta minuciosa é capaz de identificar brechas para intervir. Segundo Ostetto (2019, p. 62), “é fundamental não temer para experimentar novos modos de ver, desalojando conteúdos ou posições confortavelmente já fixadas e aceitas”.

A ação importantíssima da Psicomotricidade na compreensão do autista e nas manifestações de suas comorbidades vai considerar os contextos nos quais o sujeito está inserido para então auxiliá-lo a criar um diálogo-tônico. Desta forma, seu corpo será também disponibilizado nesta relação participativa e expressiva, consolidando as possíveis conexões e descobertas. A esse respeito, Celia Regina Loureiro afirma o seguinte:

Desse modo, sentirpensar (é junto mesmo) experiências possíveis que tomam a direção e o sentido de um futuro de possibilidades plurais e concretas, mas também utópicas e realistas, tomadas pelas ações que se constroem com cuidado no presente, talvez seja uma possibilidade de reencantar a vida (LOUREIRO, 2011, p. 143).

Diante dessa possibilidade de reencantamento, vale aguçar os nossos sentidos para determinar uma prática verdadeiramente sensível, coerente e inteligente. Afetar o outro de forma cuidadosa, respeitosa, profunda e ética. Portanto, o corpo que manifesta transtornos é um corpo que sente, percebe e busca acolhimento. Antes de qualquer diagnóstico, se trata de um

sujeito. Além do laudo, se trabalha com a pessoa e se refere ao ser humano, com nome, características, inserido em contextos de vivência e de história.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa voltada à ampliação da compreensão sobre os processos de inclusão escolar e mediação pedagógica à luz dos princípios da Psicomotricidade. Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como construção situada, nascida da interação dinâmica entre sujeito e realidade, reconhecendo-se a indissociabilidade entre objetividade e subjetividade no processo investigativo (MINAYO, 2008).

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico em diálogo com um relato autoanalítico, que possibilitou à autora refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, resgatando e organizando elementos significativos da experiência vivida como mediadora de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa escolha metodológica não visa a generalizações, mas à construção de sentidos a partir de uma vivência concreta, histórica, afetiva e relacional. A escolha pelo relato autoanalítico encontra respaldo nas contribuições de Donald Schön (1983), ao reconhecer a reflexão-na-ação e sobre-a-ação como práticas centrais para o desenvolvimento profissional docente. No espaço escolar, a articulação entre essa prática reflexiva e os fundamentos da Psicomotricidade constitui um campo potente de investigação, em que os corpos e movimentos do mediador e do mediado dialogam em uma tessitura marcada por afetos, cultura, cognição e subjetividade.

A produção do relato baseou-se na memória profissional, em registros reflexivos elaborados durante o acompanhamento, e na reconstrução de episódios vivenciados entre os anos de 2022 e 2024, em uma escola privada. A escuta das expressões corporais, afetivas e simbólicas emergidas da interação entre mediadora e estudante foi central no percurso metodológico, que se fundamenta em concepções da Psicomotricidade, da educação inclusiva e das práticas pedagógicas humanizadas.

Para garantir o sigilo ético, o estudante será identificado pela letra “C”, e o nome da instituição de ensino não será revelado. A experiência aqui descrita é compreendida não apenas como conteúdo empírico, mas como campo de investigação sensível, no qual se entrelaçam corporeidade, emoção, cognição, vínculo e presença — dimensões que fundamentam tanto a ação educativa quanto sua análise.

O aluno C, de 16 anos, apresentava histórico de comportamentos autolesivos e severas limitações na comunicação verbal. O processo de mediação pedagógica se deu de forma contínua e relacional ao longo de três anos, revelando-se um exercício profundo de escuta, afeto

e construção de vínculo. A mediadora compreendeu o corpo do estudante como território de expressão singular, repleto de significados muitas vezes invisíveis, exigindo um olhar sensível e não invasivo.

Durante essa trajetória, foi possível construir uma relação pautada na presença, no afeto e na escuta ativa. Mediadora e estudante se implicaram mutuamente em um processo vivo e ético, em que seus corpos funcionaram como recursos expressivos e comunicativos. Tal vivência revelou que a mediação escolar vai além da adaptação pedagógica, configurando-se como uma experiência que ressignifica o encontro humano como via de aprendizagem.

A comunicação não verbal ocupou papel central na construção do vínculo e na promoção da autonomia. Simeão (2016) destaca que, no contexto psicomotor, especialmente com crianças autistas, é fundamental a criação de ambientes onde a expressão corporal possa emergir de forma segura e legitimada. Boato (2013) corrobora essa visão ao evidenciar a importância de espaços protetores para o acolhimento dos afetos e emoções.

Apesar das dificuldades na oralidade, C encontrava na música uma via de autorregulação emocional. Seu corpo “cantava” e sua sensibilidade musical era notável. A mediadora passou a utilizar as canções espontaneamente entoadas pelo aluno como recursos pedagógicos, incentivando, por meio delas, o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita. Também recorreu à arte como forma de expressão livre, disponibilizando materiais como tintas e elementos naturais para a exploração sensorial e criativa.

Diante da motivação provocada pela musicalidade, foi composta pela mediadora a canção “**Mãozinha de Pano**”, inspirada em um objeto de conforto utilizado por C — uma almofada de pescoço que, para ele, evocava o gesto das mãos. A música tornou-se ferramenta de aproximação, regulação e vínculo, transformando o toque — muitas vezes evitado por pessoas com TEA — em espaço de acolhimento, relaxamento e comunicação emocional.

Eis a letra da música:

“Mãozinha de pano  
vou te contar uma história,  
era uma vez um menino C...,  
ele é bonito, esperto pra danado  
mas o que ele gosta é de um abraço apertado.”

Sim, de abraço. Pensando nos transtornos do autismo, o abraço, o envolvimento corporal poderiam ser entrave ou até mesmo momento de desafio, de desconexão. Porém, através da música, o toque era o momento de relaxação, de descarga de tensão.

Nos momentos de crise e autolesão, o toque no próprio corpo tornou-se um refúgio, um espaço de acolhimento e residência. Ao utilizar recursos da natureza, como a água e a argila,

ele conseguiu se concentrar, se entusiasmar e se reconstruir, dando forma a um novo saber. Optou pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação, reconhecendo a importância de aprender essa língua para expressar com mais clareza suas necessidades.

Assim, o menino C se destacou como o melhor aluno da turma. Foi surpreendente a agilidade no pensamento para que, por meio da dinâmica das mãos, pudesse fazer a datilografia na linguagem dos sinais. C performou durante o processo mais difícil: dispor letra por letra durante a comunicação. E isto de forma rápida e correta, não só fazendo os respectivos sinais, mas também na leitura.

Seu desenvolvimento levou ao envolvimento de uma colega surda da turma da mediadora no curso de pós-graduação em Psicomotricidade. Esta colega que passou a oferecer várias orientações de como proceder com ele para melhorar seu desempenho. E assim, através deste contato, C recebeu seu sinal. Na comunidade surda significa “ser batizado”, sinal pessoal do próprio nome. Ficou evidente que esta possibilidade de comunicação favoreceu a atenção, memória, movimento de dedos e mão, olhar, decodificação de letras para a formação de palavras e frases.

A autonomia nas tarefas, rotinas e afazeres de cada dia tornou-se meta primordial, visando ao desempenho de hábitos que compõem a vida escolar e as relações no ambiente social. Manifestar as necessidades fisiológicas, como ir ao banheiro, beber e se alimentar. O que parece simples, para C foi aprendido. Ao final deste período de convivência, ele já expressava suas vontades, ia sozinho ao banheiro e seguia todo o “protocolo” (levantar a tábua do vaso, se limpar, dar descarga, lavar as mãos, apagar a luz, fechar a porta).

Durante a hora do lanche também foi estimulado a fazer a higiene das mãos, sentar-se à mesa, preparar o local, comer com calma, guardar os utensílios usados. Quando não trazia seu próprio alimento, foi-lhe orientado que deveria ir à cozinha da escola e aguardar pelo lanche, e mesmo com dificuldade falava “suco”, “pão”, “obrigado”.

Após esse momento, outro aprendizado. Vale destacar o quanto ele aprecia o contato com a água e o uso do sabonete, explorando estímulos como o cheiro e o toque. Após a higienização, foi oferecido creme hidratante para as mãos, e a massagem se tornou instante de conexão. Esse era o momento do afeto, em que ele se permitia sentir e expressar sensações e emoções. Sua reflexão é uma vivência intensa do presente, despertando criatividade e ampliando sua compreensão do tempo como um espaço contínuo olhar. C aprendeu que deveria escovar os dentes e cuspir. Já se dirigia ao local onde era feita a higienização e aguardava a mediadora. No começo ainda necessitava de ajuda, mas depois já conseguia executar o movimento.

C é especial porque usa pouquíssimas palavras, se expressa através do olhar, fala com

o corpo. Apesar dos transtornos, ele sorri e canta. E quando tudo parece não fazer sentido, ele pula e corre. Só abraça quem o acolhe de verdade. É único, potente, inteligente. Por meio do relato, verifica-se que ele ofereceu lições importantes como viver as oportunidades e possibilidades do momento, o respeito à sua dor, a seu tempo, a perceber suas singularidades.

Os resultados deste estudo esperam contribuir para o debate mais aprofundado sobre a prática humanizada na educação inclusiva, evidenciando estratégias que favorecem a equidade e a comunicação no ambiente escolar. Tal experiência proporciona encantamento e provocação. Conclui-se de que toda e qualquer conquista tem valor incomensurável, porque revela a necessidade de sempre se olhar as miudezas e ouvir o que o silêncio fala.

### **Notas Sensíveis do Relato de Experiência de Mediação com Estudante com TEA**

No decorrer do processo de mediação pedagógica com o estudante, determinadas dimensões foram ganhando visibilidade e densidade no cotidiano escolar, revelando a complexidade da inclusão como uma experiência situada e vivida. Na tentativa de organizá-las, essas dimensões são compreendidas como expressões de sentidos construídos na relação entre mediadora e estudante, emergindo da escuta sensível, da observação atenta e da reflexão contínua sobre a prática.

Mais do que descrever intervenções pontuais, o que se apresenta aqui são notas sensíveis que narram encontros: entre corpo e linguagem, entre afeto e aprendizagem, entre presença e escuta. São fragmentos de uma trajetória marcada por gestos, silêncios, ritmos e descobertas, que ressoam como melodias singulares na construção de uma inclusão possível.

A seguir, descrevem-se os principais aspectos que marcaram essa caminhada conjunta.

#### **1. Inclusão e equidade na educação**

A experiência de C evidencia que a inclusão vai além do acesso à escola: requer práticas pedagógicas centradas no sujeito, que reconheçam e valorizem sua singularidade. A mediação possibilitou que a expressão corporal e musical do estudante fosse acolhida como forma legítima de comunicação, promovendo seu sentimento de pertencimento e participação ativa no espaço escolar.

#### **2. Desafios comunicativos e a potência da mediação**

C enfrentava barreiras significativas para se comunicar verbalmente, o que comprometia suas interações sociais e seu engajamento com as atividades escolares. A mediação, ao incorporar estratégias como a música, a arte e o uso da Libras, ampliou seu repertório expressivo e afetivo, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e para sua autonomia na

escola.

### **3. O corpo como meio de expressão e aprendizagem**

A Psicomotricidade foi um eixo transversal na mediação, ao compreender o corpo como linguagem viva. A utilização de materiais sensoriais como argila, água e texturas promoveu a regulação emocional e a organização psíquica do estudante, permitindo que o processo de aprendizagem ocorresse de forma integrada, afetiva e significativa.

### **4. Musicalidade como elo afetivo-pedagógico**

A música teve um papel privilegiado na mediação, funcionando como canal de expressão e regulação emocional. A canção "Mãozinha de Pano", composta a partir da vivência com C, transformou-se em ferramenta de aproximação, linguagem afetiva e estímulo à comunicação, marcando simbolicamente o vínculo entre mediadora e estudante.

### **5. Autonomia e estruturação de rotinas escolares**

Outro aspecto central da experiência foi o fortalecimento da autonomia funcional de C. A partir de um acompanhamento sensível, ele passou a desenvolver hábitos relacionados à higiene, alimentação e organização, construindo progressivamente rotinas que favoreciam sua independência e segurança no ambiente escolar.

### **6. Libras e o reconhecimento identitário**

A introdução da Língua Brasileira de Sinais como ferramenta comunicacional foi um marco no processo. O "batismo" de C com um sinal próprio, concedido por uma colega surda da mediadora, representou não apenas o aprendizado de uma nova linguagem, mas também o reconhecimento de sua identidade comunicacional dentro de uma comunidade linguística.

### **7. O encontro humano como espaço de transformação**

Mais do que adaptar estratégias pedagógicas, a mediação foi vivida como uma experiência relacional e ética. O vínculo construído entre mediadora e estudante, sustentado pela escuta ativa e pelo afeto, reafirma que a inclusão se realiza no encontro entre sujeitos. Esse processo gerou transformações mútuas, mobilizando sensibilidades, revisitando concepções pedagógicas e ampliando horizontes de escuta e cuidado.

As dimensões aqui descritas traduzem práticas educativas que integram escuta, corporeidade e sensibilidade, compondo uma trajetória singular que não deve ser reproduzida como modelo de inclusão escolar, mas reconhecida como experiência viva de pertencimento e reconhecimento. Ao ampliar o sentido da inclusão como experiência ética, estética, psicomotora e política, essas vivências apontam para a necessidade de criar espaços escolares onde o silêncio seja escutado, o corpo seja acolhido como linguagem, e cada conquista — por menor que pareça — seja celebrada como sinal de presença e dignidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou um relato de experiência centrado na prática da mediação escolar junto a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando os efeitos formativos de uma trajetória construída com base na escuta, na corporeidade e na atenção às singularidades. Mais do que relatar procedimentos, procurou-se refletir criticamente sobre o processo vivido, reconhecendo que os pequenos gestos, os silêncios e os movimentos cotidianos carregam sentidos pedagógicos profundos e transformadores.

A avaliação da experiência, ancorada em uma perspectiva qualitativa, compreende o conhecimento como construção situada, relacional e sensível. Neste contexto, as atividades desenvolvidas pela mediadora e pelo estudante foram compreendidas não como dados a serem mensurados, mas como expressões legítimas de aprendizagem, vínculo e autoria. A mediação, nesse sentido, revelou-se como um espaço de afetação mútua, em que o educador também se transforma ao escutar, acolher e construir com o educando.

A fundamentação teórica adotada — especialmente os aportes da Psicomotricidade e das práticas inclusivas humanizadas — sustentou a análise do percurso vivenciado, permitindo dar visibilidade à potência do corpo como mediador da aprendizagem e à importância de práticas pedagógicas que integram sensibilidade, escuta e presença. A experiência demonstrou que estratégias como o uso da música, da arte, de materiais sensoriais e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram decisivas para favorecer a comunicação, o pertencimento e a autonomia do estudante.

Os efeitos da mediação expressaram-se em diversas dimensões: no fortalecimento da identidade comunicacional, na construção de rotinas funcionais, na ampliação das formas de expressão e, sobretudo, na constituição de um vínculo pedagógico baseado no afeto e no respeito à diferença. A mediação, assim vivida, não se resume à função técnica ou de apoio, mas emerge como experiência relacional e ética,

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas sensíveis, sustentadas por referenciais inclusivos e pela escuta do corpo e da subjetividade, são fundamentais para a promoção de uma educação que seja, de fato, inclusiva. A experiência aqui relatada reafirma a urgência de se investir em formas de ensinar e aprender que reconheçam a potência das singularidades, que acolham o não dito, e que celebrem, com profundidade e compromisso cada pequeno avanço.

Desta forma, espera-se que os resultados narrados pela mediadora contribuam para ampliar o debate sobre a humanização do ensino, o papel das relações interpessoais no desenvolvimento dos estudantes e as estratégias que favorecem a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e democrático.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Paula Buainain. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>. Acesso em: 4 jan. 2025.

AUCOUTURIER, B. O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora. São Paulo: Idéias e Letras, 2010.

BANDEIRA, Gabriela. Autismo e educação: 3 direitos garantidos por lei para pessoas autistas. **Genial Care**. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/leis-autismo-e-educacao/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez., 2020.

BOATO, Elvio Marcos. **Metodologia de abordagem corporal para autistas**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 4 jan. 2025a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 4 jan. 2025b.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/413934>. Acesso em: 4 jan. 2025c.

DOS SANTOS, Domingos Sávio; LACERDA, Alcicléia Gonçalves; POLIZELLO, Ângela Aparecida de Assis; GONÇALVES, Ester Barbarioli; DE ALMEIDA, Maria Rita Fialho; BOAROTO, Patrícia Maria Gomes Lemos; DE OLIVEIRA, Regiane Laura Prado; MAFRA, Samira de Abreu. **A Importância da Psicomotricidade no processo de inclusão de crianças com autismo**. Aracê, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 16499–16510, 2025. DOI: [10.56238/arev7n4-050](https://doi.org/10.56238/arev7n4-050). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4280>. Acesso em: 30 maio. 2025.

FABER, Myrian Abecassis; SOUZA, Anervina Lima de. **Psicomotricidade e desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil**. Manaus: UEA; Valer, 2008.

FERNANDES, Jorge Manuel Gomes de Azevedo; GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. **Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 26, p. 702-709, 2018.

- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GOMES JUNIOR, Cleonildo Mota; SOUZA, Renato André Santos de. Olhares sobre a psicomotricidade relacional no contexto das crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Caderno da Pedagogia**, São Carlos-SP, v. 15, n. 33, 2021.
- KUMAMOTO, Laura Helena M. C. C. Autismo: uma abordagem psicomotora. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 231-238, maio/ago. 1989.
- LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação de personalidade**. Curitiba: EdUFPR, 2002.
- LOUREIRO, Celia Regina Nonato da Silva. **As emergências e as ausências no cotidiano do laboratório de aprendizagem da Unidade Humaitá I do Colégio Pedro II**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2011.
- LOVISARO, Martha. **Psicomotricidade aplicada à escola: guia prático de prevenção das dificuldades de aprendizagem**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução: Alain François *et alii*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MASTRASCUSA, Celso. O que te faz psicomotricista? **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, La Rioja, n. 47, p. 47-57, 2022.
- MATURANA, Humberto Romesín; YÁÑEZ, Ximena Dávila. *Biologia do Tao ou o caminho do amar*. In: MATURANA, Humberto Romesín; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Tradução: Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009, p. 59-90.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante*. In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 47-70.
- PANTANO, Telma. Autismo na escola: desafio a ser vencido em etapas. **Revista Extra Classe**. Disponível em: <https://ipqhc.org.br/2023/11/23/autismo-na-escola-desafio-a-ser-vencido-em-etapas/>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- PIZANI, João Vitor. Diagnóstico precoce do autismo contribui para desenvolvimento escolar. **Periódico UEPG: redação de mídia integrada**. Disponível em: <https://periodico.sites.uepg.br/index.php/todas-as-noticias/3306-diagnostico-precoce-do-autismo-contribui-para-desenvolvimento-escolar>. Acesso em: 4 jan. 2025.

PORTOLESE, Joana. Autismo e o desafio da inclusão. **PodCast: O Assunto#1.001**, 12 jul. 2023. Disponível em: <https://ipqhc.org.br/2023/07/12/autismo-e-o-desafio-da-inclusao/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHAEFER, Katia Bizzo. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Buenos Aires: Corpora, 2021.

SCHÖN, Donald Allan. **Profissional reflexivo**: como os profissionais pensam na ação. Tradução: Google Translate. Nova York: Basic Books, 1983.

SIMEÃO, Débora Lima de Oliveira. **Os efeitos do programa de intervenção da psicomotricidade relacional com a criança autista na construção das interações sociais**. 2016. 50f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre o habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-26, 2018.