ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O PAPEL DO COLETIVO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

THE ROLE OF THE COLLECTIVE IN THE LEARNING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EL PAPEL DEL COLECTIVO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE NIÑOS CON AUTISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Marcela da Silva Vieira Dantas[2], *https://orcid.org/0000-0002-6160-9624*

Flávia Faissal de Souza [3], *https://orcid.org/0000-0003-0225-8358*

Resumo:
Este artigo analisou o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com autismo matriculada na Educação Infantil. À luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, com base nas contribuições vigotskianas, assume-se que o desenvolvimento humano é constituído na relação dialética entre o sujeito e o meio, e o significado das vivências com o coletivo é elemento central para a constituição das funções psicológicas superiores. A partir de uma pesquisa colaborativa com uma escola pública periférica, vale-se da observação participante e de entrevistas com a professora e a agente de apoio à inclusão, com registros em vídeo, fotografias e diário de campo. Os dados construídos foram analisados em etapas individuais e coletivas, estas em diálogo com o grupo de pesquisa e a comunidade escolar. As análises evidenciam que as mediações pedagógicas pautadas no trabalho coletivo e nas interações com os pares favoreceram a participação da criança com autismo nas atividades escolares, potencializando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, o coletivo, compreendido como rede de relações sociais e afetivas, constitui-se elemento importante para o desenvolvimento de crianças com autismo, especialmente na Educação Infantil.
Palavras-chaves: Teoria Histórico-Cultural; Vigotski; coletivo; Educação Infantil.

Abstract:
This article analyzed the role of the collective in the learning and development process of a child with autism enrolled in early childhood education. In light of the theoretical and methodological assumptions of the Historical-Cultural Theory, based on Vygotskian contributions, we assume that human development is constituted in the dialectical relationship between the subject and the environment, with the meaning of experiences with the collective being a central element for the constitution of higher psychological functions. Through collaborative research with a peripheral public school, we used participant observation and interviews with the teacher and

[1] Esta pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado em Educação vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O *link* para o acesso se encontra a seguir: http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/24426

[2] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil; dantasmarcella13@gmail.com

[3] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; flaviasouza.uerj@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

the inclusion support agent, with video recordings, photographs, and a field diary. The data collected were analyzed in individual and collective stages, the latter in dialogue with the research group and the school community. The analyses show that pedagogical mediations based on collective work and interactions with peers favored the participation of the child with autism in school activities, enhancing their learning and development possibilities. Therefore, the collective, understood as a network of social and affective relationships, constitutes an important element for the development of children with autism, especially in early childhood education.
Keywords: Cultural-Historical Theory; Vygotsky; collective; Early Childhood Education.

Resumen:
Este artículo analizó el papel de lo colectivo en el proceso de aprendizaje y desarrollo de un niño con autismo matriculado en educación infantil. A la luz de los supuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Histórico-Cultural, basados en las contribuciones de Vygotsky, partimos de la premisa de que el desarrollo humano se constituye en la relación dialéctica entre el sujeto y el entorno, siendo el significado de las experiencias colectivas un elemento central para la constitución de las funciones psicológicas superiores. Mediante una investigación colaborativa con una escuela pública periférica, utilizamos la observación participante y entrevistas con el docente y el agente de apoyo a la inclusión, complementadas con grabaciones de vídeo, fotografías y un diario de campo. Los datos recopilados se analizaron en etapas individuales y colectivas, esta última en diálogo con el grupo de investigación y la comunidad escolar. Los análisis muestran que las mediaciones pedagógicas basadas en el trabajo colectivo y las interacciones con los compañeros favorecieron la participación del niño con autismo en las actividades escolares, potenciando sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, lo colectivo, entendido como una red de relaciones sociales y afectivas, constituye un elemento importante para el desarrollo de los niños con autismo, especialmente en la educación infantil.
Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Vigotski; colectivo; Educación Infantil.

Introdução

Atualmente, o campo educacional tem sido provocado pelo crescente quantitativo de crianças com diagnósticos de autismo matriculadas no ensino regular desde a Educação Infantil (Ferreira *et al*., 2025; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023). Esse cenário tensiona concepções e modos de organização do trabalho pedagógico e requer da escola não apenas o acesso, mas também a permanência, por meio da construção de processos de escolarização que preconizem a participação efetiva dessas crianças nas relações de ensino. Nesse contexto contemporâneo, marcado por disputas políticas, curriculares e ideológicas, torna-se fundamental pesquisar e refletir sobre possibilidades pedagógicas que não se pautem na particularização do ensino a ponto de segregar a criança, mas que, contrariamente,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

reconheçam a centralidade do coletivo para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Vigotski, 2021).

É nesse horizonte que esta pesquisa se insere ao buscar analisar o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com autismo matriculada na Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Esse aporte teórico-metodológico permite compreender o desenvolvimento humano ao considerar o entrelaçamento dos aspectos biológicos, culturais e sociais de modo dialético e o meio como fonte de desenvolvimento; e analisar como as experiências vividas pela criança, especialmente no contexto escolar, podem impulsionar ou restringir suas possibilidades de aprendizagem (Vigotski, 2018).

Nessa direção, o autor evidencia que as leis gerais do desenvolvimento são comuns a todos os indivíduos, independentemente das características biológicas: "A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, e não as proporções quantitativas, distinguem a criança débil mental da normal" (Vigotski, 2021, p. 149). Nessa conjuntura, o aspecto biológico não deve ser considerado superior em relação às condições de desenvolvimento, marcadas pelo meio em que a criança vive, tendo em vista que é na relação com o contexto sociocultural e com os outros indivíduos que a condição da deficiência se manifesta.

Nessa assunção, o pesquisador bielorrusso desloca o foco exclusivo dos fatores orgânicos para as condições sociais e culturais de desenvolvimento e assume, como princípio, o entrelaçamento dos aspectos biológicos e culturais como central no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, revolucionando, assim, as pesquisas que vigoravam à época, que cerceavam as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência (Vigotski, 2021).

Em continuidade, o debate acerca do coletivo é pressuposto central nos estudos no campo da defectologia[4] de Vigotski. Nesse ínterim, as investigações acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e da deficiência podem ser compreendidas a partir da coletânea de textos de Vigotski (2021)[5], reunida na obra *Problemas da defectologia*. Os textos que compõem o livro

[4] Defectologia era o termo usado para caracterizar as pesquisas acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência entre o final do século XIX e o início do século XX (Dainez; Smolka, 2014).

[5] Na coletânea citada (Vigotski, 2021), há uma nota de rodapé, na página 197, traduzida da edição russa que foi a base dessa coletânea, que informa que o texto "O coletivo como fator de desenvolvimento na criança anômala" foi publicado originalmente na revista *Problemi Defektologuii* em 1931, sob a autoria de L. S. Vigotski.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

apresentam importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência e destacam o papel das relações sociais e do coletivo. Nessa perspectiva, o coletivo também pode assumir caráter não unívoco e constituir-se tanto espaço de interação e participação quanto contexto de exclusão, a depender das relações sociais que se estabelecem.

Embora Vigotski não tenha abordado diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com autismo[6] em seus estudos, haja vista que esse termo é posterior à vida e às obras do autor, os escritos fornecem subsídios para compreender essa condição de vida sob a perspectiva histórico-cultural. Dessa maneira, defeito[7] e deficiência não devem ser postos em uma relação de causa e consequência. Acerca da lógica dialética da deficiência, Dainez (2017) assinala as proposições vigotskianas ao pontuar que ela pode ser um déficit ou atuar como mola propulsora para avançar em outras formas de desenvolvimento, por exemplo, o desenvolvimento cultural. A partir disso, o que poderá afetar tal processo são as condições sociais e a relação estabelecida entre a pessoa e o meio.

Ao aproximarmos essa discussão do campo dos estudos sobre as pessoas com autismo, historicamente, sua compreensão esteve fortemente vinculada a uma perspectiva médica centrada no déficit (Nicolau *et al*., 2025). No entanto, abordagens mais recentes questionam essa concepção e compreendem o autismo como uma forma singular de estar no mundo, a qual não deve ser reduzida a limitações, mas entendida em sua complexidade e potencialidade, como apontam as pesquisas de Walker (2021). Em continuidade, sob a vertente decolonial, Nicolau *et al*. (2025) explicitam que a classificação do autismo como um *transtorno* retrata uma percepção restringida, e não uma realidade científica.

Nesse caminho argumentativo, a pessoa com autismo deve ter suas potencialidades percebidas e incentivadas. Dessa maneira, Orrú (2006) corrobora as ideias dos pesquisadores mencionados e as proposições de Vigotski (2021) ao focar seus estudos no processo de desenvolvimento das crianças com autismo e ratifica a importância do convívio com o outro para a aprendizagem e o desenvolvimento. Em complemento, Orrú (2006) aponta a relevância da linguagem no desenvolvimento infantil e, apartando-se das concepções inferiorizantes de

[6] Neste artigo, consideramos o autismo como uma deficiência devido às questões sociais e comportamentais relacionadas ao desenvolvimento da pessoa com essa condição, as quais também são consideradas legalmente a partir da Lei n.º 12.764/12 (Brasil, 2012).

[7] Termo utilizado na época e que tinha base orgânica, ou seja, referia-se às alterações cognitivas, motoras e sensoriais e era considerado como um marcador biológico (Vigotski, 2021).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

depreender as capacidades de indivíduos com autismo, ela evidencia que a estruturação das funções superiores ocorre no desenvolvimento social da criança. Logo, é mister reconhecer a potência do coletivo para o desenvolvimento.

Chiote (2015) infere que o desenvolvimento da criança com autismo ocorre de modo contínuo, fundamentado em uma relação dialética entre o viés biológico e o cultural, os quais constituem histórica e socialmente cada indivíduo. À vista disso, as perspectivas unicamente medicalizadas tendem a cercear as possibilidades no trato cultural e social, sobretudo no campo educacional. Sob a ótica histórico-cultural de conceber a deficiência, o diagnóstico deve ser apenas um dos documentos que possam fornecer informações que fomentem o delineamento dos caminhos de trabalho pedagógico a serem desenvolvidos, não deve servir para justificar o *insucesso* do aluno com essa condição.

Ao direcionarmos a discussão sobre o coletivo e as práticas educativas, Vigotski (2021) elucida acerca dos sistemas pedagógicos insuficientes que vigoravam à sua época, pois acreditava-se que as funções psicológicas da criança com deficiência eram inacessíveis e seu desenvolvimento, portanto, infrutífero. À vista da não concepção de capacidade da pessoa com deficiência, o que está em voga são as possibilidades de trabalho pedagógico por vias confluentes que ensejem o desenvolvimento intelectual, especialmente no que tange ao coletivo e sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento. Ratificando tal ideia, destacamos: “O afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores [...]” (Vigotski, 2021, p. 216).

Nesse sentido, Souza, Dainez e Magiolino (2015) reforçam que, por meio da escola e das relações sociais desenvolvidas, é possível construir trabalhos pedagógicos nos quais a aprendizagem alavanque o desenvolvimento. Depreendemos, então, que a compreensão do coletivo como fator de potência para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está sob a responsabilidade não só de estudiosos da área (Vigotski, 2021), mas de todos os educadores, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental para a socialização, a brincadeira e a construção de vínculos. Diante disso, é relevante investigar como o coletivo se constitui elemento estruturante do trabalho pedagógico e entender as experiências compartilhadas, as interações e mediações entre as crianças e os adultos como condições essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com autismo.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Com base nas proposições discorridas, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) e Tolentino (2015) advertem da significância do contexto social, especialmente a escola, para a relação entre autismo, escolarização e práticas pedagógicas, buscando compreender em que medida o coletivo tem sido considerado ou negligenciado nos processos educativos. Esse diálogo permite situar a presente investigação no campo científico e evidencia suas contribuições e especificidades.

Embora esses estudos tenham abordado, pontualmente, a importância dos pares, nossa pesquisa concentrou as análises no conjunto de relações que constituem o cotidiano da criança participante, considerando o coletivo em sua amplitude. Assim, foram contemplados, de forma colaborativa, todos os sujeitos implicados em seu processo de escolarização, como a professora da sala de aula comum e a agente de apoio à inclusão, evidenciando a complexidade e a potência dessas interações.

Nessa mesma direção analítica, e aprofundando tal perspectiva relacional, inspiradas nas contribuições de Zanella *et al*. (2007), salientamos a importância de o(a) pesquisador(a) conhecer não apenas as relações que os sujeitos constroem com o meio, mas também as condições dessas relações, as quais criam possibilidades para esses mesmos indivíduos. O dinamismo presente na constituição dos sujeitos deve ser observado e, nesta pesquisa, intentamos analisar o coletivo e a criança com autismo em situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao focarmos a discussão no âmbito escolar, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano desvelam e problematizam os modos de funcionamento da escola bem como as intencionalidades que atravessam os discursos produzidos em seu interior. Sendo assim, compreendemos a escola como *locus* de aprendizagem, em que o conhecimento apresentado e sistematizado é fruto de produções históricas e sociais. Dessa forma, discursos hegemônicos de incapacidade, sobretudo aqueles dirigidos a alunos com deficiência, como “este aluno nunca vai aprender ou “este aluno não sabe nem interagir com os outros”, são ressignifcados à luz do referencial teórico-metodológico assumido e do posicionamento do(a) pesquisador(a).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O desenho da pesquisa[8], o mapeamento e a escolha da escola para a realização do estudo ocorreram em parceria com a gestora[9] da modalidade Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de um município localizado em uma região periférica. Ao abordarmos a periferia, partimos da concepção de D´Andrea (2020), para quem o termo pode ser compreendido a partir de dimensões quantitativas e qualitativas. A primeira está relacionada aos aspectos sociodemográficos e à delimitação geográfica, considerando elementos como pobreza e distância em relação aos centros urbanos. Já a segunda suplanta essa materialidade e considera os costumes, os modos de vida e as subjetividades construídas pelos habitantes. Desse modo, compreendemos a periferia em sua singularidade, reconhecendo as experiências e identidades desses espaços. Em continuidade, a proposta foi apresentada à direção e à equipe de orientação da escola escolhida. Por decisão da equipe gestora, posteriormente, a pesquisa foi apresentada ao corpo docente para a decisão sobre as formas de participação colaborativa ou não da escola.

Após a aprovação do estudo, iniciamos as atividades, assumindo os pressupostos da pesquisa na Teoria Histórico-Cultural (Smolka *et al.*, 2021; Zanella *et al.*, 2007). De acordo com as pesquisadoras, essa teoria sustenta uma ampla diversidade de possibilidades metodológicas, orientada por uma postura aberta que reconhece a complexidade do sujeito e a pluralidade de sua condição histórica, considerando o contexto em que está inserido. Dessa forma, essas características vão ao encontro dos nossos objetivos, corroborando análises detalhadas do coletivo, dos momentos de interação e brincadeira da criança.

Em continuidade, primeiramente, com cunho exploratório, por aproximadamente 4 meses, intentamos nos aproximar da comunidade escolar. Para tal, valemo-nos da observação com registros em diário de campo coletivo e individual. Igualmente, mantínhamos reuniões periódicas com a equipe gestora e com os participantes do grupo de pesquisa a fim de adequar o desenho metodológico das pesquisas a partir do território.

[8] Oriunda do projeto coletivo denominado "Políticas de Educação, Relações de Ensino e Condições de Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência na Escola" e capitaneado pela Prof.ª Dr.ª Flávia Faissal de Souza, integrando as ações do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq).

[9] No tocante aos aspectos burocráticos, a pesquisa foi encaminhada para o Conselho de Ética e Pesquisa (UERJ), o Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ (Parecer: 5.790.190) e o Departamento de Pesquisas e Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, sob o parecer n.º: 22/22 – Sala Paulo Freire (DPFPF/SMEDC).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

O contato com a escola, a explicação dos objetivos das nossas pesquisas e a participação efetiva da comunidade escolar facilitaram o processo de criação de confiança por parte dos professores e nos ajudaram, de igual forma, a delimitar os locais específicos dentro da instituição nos quais iríamos desenvolver os estudos. Essa fase exploratória também se deu para nos aproximarmos da rotina escolar, participar dos eventos da escola, conhecer os funcionários e nos familiarizarmos com o ambiente. Após o delineamento da pesquisa em parceria com a orientação e a gestão escolar e a escolha da turma onde a pesquisa seria realizada, a proposta de estudo foi apresentada à professora regente, à agente de apoio à inclusão e aos responsáveis pelas crianças matriculadas na turma de Educação Infantil, em especial os da criança com autismo.

É meritório notabilizarmos o incentivo da professora para que os responsáveis autorizassem a participação das crianças. O reforço despendido por ela favoreceu o aceite, considerando a relação de confiança entre eles e a docente. De igual modo, a mãe da criança com autismo consentiu a participação do filho e se disponibilizou a nos ajudar no que fosse necessário. Dessa forma, na semana sequente, demos seguimento à imersão na pesquisa, pois somente após a autorizações dos responsáveis iniciamos o contato com as crianças. Obtivemos a autorização de participação das crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), feito de forma lúdica e adequada à sua faixa etária.

As observações e atuação com a turma, a professora e a agente de apoio à inclusão, em todas as situações de interação vivenciadas na turma da Educação Infantil, foram registradas por meio de uma filmadora e no diário de campo individual da pesquisadora. Todos os registros foram catalogados e estão armazenados no *drive digital* do grupo de pesquisa, com acesso coletivo dos participantes do grupo. A partir do que foi mencionado, demonstramos a relevância do planejamento das ações e da organização dos dados construídos durante a pesquisa.

Por fim, destacamos a disponibilidade da mãe da criança ao compartilhar informações sobre o diagnóstico e a trajetória da família. Considerando a rotina familiar, optamos pela gravação do relato em áudio, realizada por meio do aplicativo WhatsApp. Esse movimento de aproximação, escuta e registro integra o percurso coletivo de construção da pesquisa, no qual diferentes vozes e contextos foram sendo articulados ao longo do processo. É justamente a partir desse caminho compartilhado que avançamos para a próxima etapa, na qual analisamos e sistematizamos os materiais produzidos, compreendendo-os como resultado dessas múltiplas interações.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Movimentos analíticos: da percepção individual à construção coletiva dos dados

Compreendemos a construção e análise de dados como um processo dinâmico e dialógico. Logo, para a construção deles, todo o material foi transcrito e analisado na íntegra durante o processo analítico. A partir do trabalho com os registros, pudemos tecer inferências, participar da dinâmica escolar e da sala de aula e analisar o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com autismo matriculada na Educação Infantil. As análises foram organizadas em três etapas interdependentes que articularam diferentes perspectivas sobre o material produzido ao longo da pesquisa. Tal organização buscou contemplar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a centralidade do coletivo na produção de sentidos sem desconsiderar o papel singular da pesquisadora no processo analítico. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com a descrição de cada uma das etapas realizadas.

Quadro 1 – Etapas da análise dos dados

Etapas	Tipo	Descrição
1.ª etapa	Análise individual da pesquisadora	A pesquisadora analisou os registros feitos em vídeos e fotografias, as anotações no diário de campo e as transcrições das entrevistas a fim de organizar os núcleos conceituais.
2.ª etapa	Análise coletiva com o grupo de pesquisa	O grupo de pesquisa se reuniu, juntamente com as pesquisadoras, para analisar e sugerir apontamentos mediante os dados apresentados.
3.ª etapa	Análise coletiva com a instituição de ensino	Após o agendamento prévio de uma reunião com a escola, as pesquisadoras apresentaram as análises realizadas durante a fase de imersão na instituição a fim de que a comunidade escolar pudesse contribuir para esse processo.

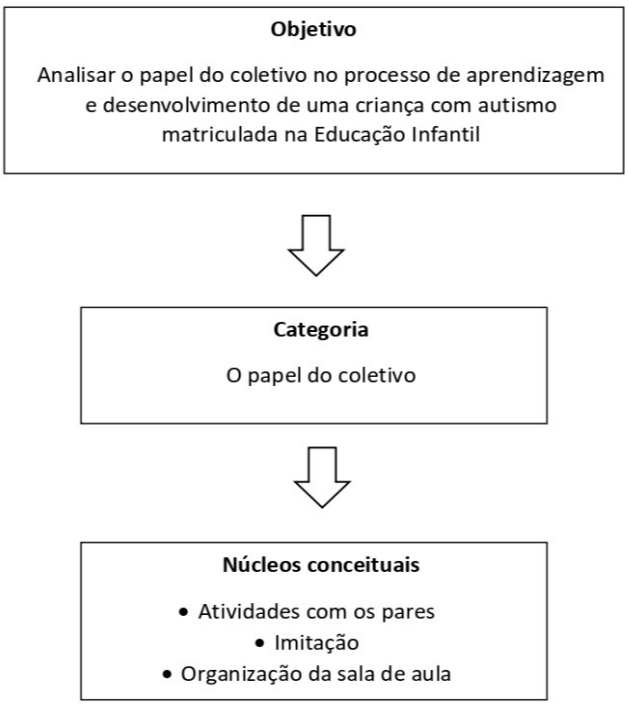
Fonte: as autoras (2025)

A partir desses momentos mencionados, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesta pesquisa, em diálogo com a literatura da área, foram construídos os núcleos conceituais com base nas análises das situações registradas e das experiências vividas na escola. Tendo em vista a importância da construção coletiva no ato de pesquisar, a pesquisa realizada com a escola foi fundamental nesse processo, pois possibilitou observar – e atuar com elas – a comunidade escolar e a criança participante em diferentes situações de aprendizagem. Ratificando a relevância da pesquisa atuante e das minúcias indiciais, Dainez e Smolka (2019) assinalam os modos singulares de participação dos sujeitos na escola e afirmam que todos os gestos e dizeres devem ser observados, acompanhados e registrados. Diante disso, elaboramos

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

a Figura 1, que ilustra o objetivo da pesquisa, a categoria e os núcleos conceituais elaborados a partir das etapas descritas no Quadro 1.

Figura 1 – Categoria e núcleos conceituais



Fonte: as autoras (2025)

Conforme sintetizado na Figura 1, emergiram núcleos conceituais relacionados às atividades com os pares, aos processos de imitação e à organização da sala de aula, elementos que se mostraram interdependentes na constituição das experiências da criança no contexto escolar. Desse modo, o percurso apresentado evidencia que a análise não se restringiu à observação individualizada da criança, mas avançou para a compreensão das relações, mediações e práticas compartilhadas que atravessam o cotidiano educativo, reafirmando o caráter coletivo do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Produção de sentidos no coletivo: diálogo com os dados construídos

Para iniciarmos o diálogo, destacamos a primeira cena que ocorreu durante a aula de Educação Física.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Cena 1:

> 00:00:32 – Marcos[10] caminha em direção à turma e à professora de Educação Física.
> 00:00:38[11] – Marcos abraça o coleguinha de turma que também possui autismo. Ambos estão andando pelo espaço onde a aula está acontecendo.
> 00:00:44 – Marcos e o colega interagem por meio de toques, mas não participam da atividade junto com a turma.
> 00:01:02 – Marcos pega na mão da pesquisadora e a conduz até o local da aula. A professora pede para a turma realizar polichinelos e convida Marcos para fazer também. Durante outra atividade, Marcos observa as crianças fazendo o movimento solicitado e tenta imitá-las.
> 00:06:56 – Uma das colegas de turma tenta segurar Marcos na tentativa de fazê-lo realizar o movimento.
> 00:06:58 - A professora diz: "*Isso, leva ele*".
> 00:06:59 – Marcos e a colega de turma caminham de mãos dadas realizando a atividade.
> 00:07:02 – Marcos olha para a colega e sorri (Registrado em videogravação no dia 13/10/2023).

A partir desse contexto, como ponto de partida, destacamos o abraço entre Marcos e o colega, outra criança com autismo. Essa forma de comunicação e esse vínculo transcendem a linguagem verbal e mostram um gesto que possui sentido e constrói um coletivo afetivo. Coadunando Vigotski sobre os afetos e as emoções serem construídas socialmente, a afetividade expressa nessa troca se torna fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Logo, a relação com o outro não é um elemento à margem, mas central para a constituição psicológica e cultural dos sujeitos.

Em continuidade, analisamos que Marcos observa os colegas de turma realizarem o que foi pedido pela professora. A todo momento, Thaís, agente de apoio à inclusão, também incentivava Marcos a participar da aula com a turma; de igual modo, em alguns momentos, a professora de Educação Física o chamava na tentativa de conseguir que ele fizesse a atividade. Nesse aspecto específico, o coletivo, neste caso representado pela professora e por Thaís, instiga a participação dele nas situações de aprendizagem.

No entanto, ao observar os colegas realizando os polichinelos, Marcos tenta imitá-los. De acordo com Vigotski (1997), a imitação deve ser entendida como um dos meios para o ensino e o desenvolvimento. Ao refutar as teorias maturacionistas de sua época que compreendiam a

[10] Este e todos os outros nomes utilizados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.
[11] Estes e os demais minutos das cenas e entrevistas se referem aos trechos destacados a partir das análises.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

imitação como um gesto unicamente mecânico sem relação com o desenvolvimento psíquico da criança, o autor salientou que, desde os primeiros anos de vida, a criança possui capacidades de imitação e pode aprender por meio dessa estratégia mediadora. Neste momento, o fato de Marcos observar e tentar reproduzir os movimentos nos mostra que ele está inserido nas práticas culturais mediadas pelo contexto coletivo da aula de Educação Física.

Nessa esteira argumentativa, a partir dos estudos de Vigotski, compreendemos que a imitação não é uma reprodução ou simples repetição de uma ação. Ao contrário, é uma estratégia potente a partir da qual a criança pode elaborar conceitos de forma a realizar, gradativamente, atividades mais complexas à medida que recebe colaboração de um adulto e/ou quando o imita, assim como seus pares, conforme percebido na cena 1. Aguçando nossa análise para a parte em que a colega de turma segura a mão de Marcos e o conduz na realização da atividade, vemos a iniciativa da criança e o incentivo da professora - "*Isso, leva ele*" (00:06:58), configurando, desse modo, um exemplo de mediação pedagógica realizada por meio da ação coletiva. Dessa maneira, no que tange à importância do coletivo, Thaís, a agente de apoio à inclusão[12], relata:

> 35:30,68 – Pesquisadora: *E aí entra minha pergunta: Qual a importância que você vê desse coletivo, das crianças para o Marcos?*
> 35:37, 53 –Thaís: *Exatamente isso, ele entender... entender não, ele... como que eu posso falar...ele desenvolver né, ficar no meio de outras pessoas que não fazem parte do meio dele porque aqui na escola o meio dele é a turma, eu, a professora, a outra mediadora, as crianças que ele conhece, mas quando ele sai daqui são diversas pessoas diferentes e ele se dá com todas essas pessoas, então assim, eu acho isso importante, hoje, ele tá bem melhor em relação a isso, ele passa, ele cumprimenta, ele brinca, as pessoas falam com ele, ele sorri, ele abre os braços pra abraçar, coisa que ele não fazia antes* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024).

O relato da agente de apoio à inclusão apresenta a percepção do desenvolvimento de Marcos em relação a cumprimentar, abraçar e se comunicar com as pessoas, com o seu coletivo. Pontualmente, ela cita que a relevância transcende os muros da escola, pois, mediante o trecho destacado, o coletivo é importante para que ele possa interagir também com outras pessoas que não pertençam ao seu convívio. Desse modo, Liberali e Fuga (2018) apresentam que o vivido com o outro se torna algo vivido consigo mesmo à medida que as relações ampliam as possibilidades de ser e agir dos sujeitos.

[12] Graduanda em Pedagogia.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Nessa asserção, tanto a cena 1 como o relato da agente de apoio à inclusão nos convidam a depreender as ações coletivas como redes pujantes para o desenvolvimento de Marcos. Ainda segundo Liberali e Fuga (2018), a escola deve, de modo intencional, engajar os indivíduos em situações que os possibilitem transformar as relações e ser transformados por elas. Dessa forma, evidencia-se que o ambiente escolar deve ser organizado a fim de ensinar a cada criança, com e sem deficiência, o respeito pelo modo, pelas formas e pelos jeitos de participação nas situações coletivas. O coletivo, desse modo, torna-se a engrenagem que impulsiona a dialética da aprendizagem.

À vista disso, Michelle, a professora[13], assim como Thaís, assinala a potência do coletivo para o desenvolvimento de Marcos quando ressalta a dinâmica de organização da sala de aula que favorece a realização das atividades em dupla, dando centralidade ao coletivo para a aprendizagem:

> 07:40,00 – Michelle: *[...] até já fiz outra arrumação na sala para eles sentarem com o coleguinha e interagir. A interação faz eles progredirem muito, eles aprendem muito com os coleguinhas mais do que com a gente* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).
> 13:45,98 – Michelle: *Então, a turma adora ele. Todo mundo quer sentar do lado do Marcos e ele agora também gosta de ficar do lado deles. [...] ele aceita o auxílio deles* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).

Durante todos os dias em que estivemos na escola, a rotina de acolhimento das crianças na entrada da sala de aula era marcada por abraços e músicas. A organização da sala de aula, em duplas, revela o incentivo e o cuidado da docente em promover um ambiente de interação e cooperação mediante as atividades que ela propunha, conforme vemos nos trechos das falas de Michelle. Em diferentes momentos, pudemos presenciar que a professora concede o protagonismo às crianças para auxiliarem Marcos a realizar algumas atividades. Com base no relato e no cotidiano vivenciado, a turma gosta de trabalhar com ele e, a partir disso, eles não só contribuem para o senso de pertencimento de Marcos às situações de aprendizagem, como também, dialeticamente, ampliam suas experiências e reelaboram seus conhecimentos.

Nesse sentido, Vigotski tratou da importância do afeto e das emoções no processo de formação da personalidade. Segundo ele, as emoções são fenômenos culturais e históricos que compõem o desenvolvimento humano, ademais, as enunciações vigotskianas evidenciam que a

[13] Formada no Ensino Médio com habilitação para o magistério.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

afetividade, como elemento cultural, está presente em todas as fases da vida. Posto isso, o incentivo de Michelle afeta Marcos em sua situação de aprendizagem, demonstrando também a construção de vínculos. Dessa forma, a relação entre o afeto e a cognição torna-se potente para o processo de aprendizagem da criança, sobretudo na Educação Infantil, em que o aspecto socioafetivo deve ser incentivado e vivenciado.

Em sequência, os relatos de Thaís e Michelle em suas respectivas entrevistas, que ocorreram em dias distintos, mostram que Marcos possui atitudes de carinho e afeto para com as pessoas da comunidade escolar. Sob a perspectiva médica presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 – (American Psychiatric Association [APA], 2014), o autismo é caracterizado por déficits na comunicação e interação social. Contudo, compreender que o sujeito que está no espectro é composto de singularidades não apenas implica pensarmos nas potencialidades que ele possui, como também nos posiciona politicamente contra as concepções estereotipadas de cercear o comportamento da pessoa com autismo (Nicolau *et al*., 2025). À vista disso, com base nas situações vivenciadas e de acordo com as falas, no que compete ao afeto, à adaptação à sala de aula e ao ambiente escolar, Marcos tem se desenvolvido:

> 32:08, 66 – Thais: *Na sala, quando comecei com ele, ele entrava e ficava no cantinho e pra tirar ele dali era um sufoco. Pra entrar na sala ele não entrava, hoje ele vem... e foi uma surpresa pra gente e a gente começou a trabalhar com ele "Olha, a professora tá te esperando pra te dar um abraço" [...] mas só de na escola ele já estar bem, vai desenvolvendo legal, falando com todo mundo, sendo educado, simpático, pra mim já é ótimo, pra mim já um super desenvolvimento, vencemos. Porque ele não fazia isso, não era assim* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 13/05/2024).

> *11:21, 56* – Michelle: *Então ele entrava na sala de aula com muito custo e ficava no cantinho abaixado. [..], agora ele já entra, mas todo dia eu tenho que abaixar e dar um abraço "oi, Marcos" pra ele poder entrar. Aí ele só entra se for assim* (Transcrição autorizada de entrevista realizada em 10/06/2024).

A partir do exposto, a Educação Infantil configura-se não só como um espaço singular para a construção das relações sociais entre as crianças com e sem deficiência, mas também como espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento e às produções culturais produzidas pela humanidade. Nessa vertente, as experiências coletivas vivenciadas pelas crianças não se justificam apenas pela possibilidade de favorecer a convivência, a interação e a socialização, mas,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

especialmente, por constituírem situações nas quais essas crianças podem se apropriar dos conhecimentos (Nunes; Scramingon; Souza, 2023).

Historicamente, o caráter exclusivamente assistencialista vigorava nas instituições de ensino infantil. No entanto, a intencionalidade educativa nos trabalhos pedagógicos aliados aos cuidados essenciais e o fomento à participação do coletivo trazem uma roupagem abrangente para que as potencialidades das crianças – assim como as de Marcos –, tanto na creche como na pré-escola, sejam desenvolvidas. O coletivo, importa frisar, mediante os escritos vigotskianos, assume papel relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não pode ser compreendido apenas de maneira positiva, pois as relações sociais constituídas no contexto educativo podem favorecer a participação, a aprendizagem e a apropriação cultural, mas também podem produzir barreiras ao desenvolvimento quando atravessadas por práticas excludentes, segregadoras e discriminatórias ou por expectativas reduzidas acerca das possibilidades de aprendizagem das crianças.

Em suma, reforçamos o que Plestch, Rocha e Oliveira (2020) apresentam sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola. Para as autoras, faz-se necessário diversificar as possibilidades e pensar a dinâmica de participação deles em sala de aula. Portanto, evidenciamos o lugar que Marcos ocupa em seu processo de escolarização. Ele não está no canto da sala, excluído do coletivo. Ele está participando desse coletivo, transformando-o e sendo transformado por ele. Destacamos a iniciativa de Michelle como fundamental para a propiciação de um espaço que vai para além da junção de duas mesas, uma iniciativa que possibilita um trabalho pedagógico coletivo, emancipatório e afetivo.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel do coletivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com autismo matriculada na Educação Infantil. Os desdobramentos deste estudo reforçam nosso posicionamento acerca do compromisso político, social e ético de (re)pensar a escolarização e o desenvolvimento de crianças com autismo em uma perspectiva que considere as diferenças – que não devem ser usadas para inferiorizar e rotular – como parte da existência humana. Sobre isso, recordamos as proposições de Vigotski, pois a deficiência não atribui limites ao desenvolvimento humano, haja vista a importância dos

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

aspectos culturais e sociais para a educação das crianças com deficiência e, notadamente, das crianças com autismo.

A fim de atender ao objetivo traçado, em caráter colaborativo com a escola, aproximamo-nos do cotidiano escolar e nele imergimos para registrar, anotar, gravar e fotografar cada situação que contribuísse para a construção dos dados; e, posteriormente, para analisá-los e discuti-los. Diante disso, atentamo-nos a acompanhar Marcos em suas atividades dentro de sala de aula e observar como os pares contribuem, dialeticamente, para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, partimos do entendimento de que o trabalho pedagógico feito por Michelle e Thaís inseriu Marcos nas situações de aprendizagem coletiva. Conforme mostramos nas cenas analisadas, há intencionalidade educativa no trabalho de Michelle, o qual, mediante o modo sensível e atento às necessidades, não limita as potencialidades de Marcos, implicando, assim, na participação efetiva das atividades culturais, acadêmicas e sociais que constituem o cotidiano e o coletivo infantil.

Nesse contexto, ratificamos as proposições de Dainez e Smolka (2014) na nossa pesquisa, pois, em conformidade às autoras, os limites e as potencialidades não partem da criança com deficiência, mas se engendram no trato social, nos modos de relação e participação do sujeito. Compreendendo a relação profícua e dialética entre o meio e o indivíduo, reiteramos que o meio é fonte do desenvolvimento e que o sujeito, ao mesmo tempo que o transforma, também é transformado por ele.

Nesse processo, o coletivo assume papel central no processo de mediação. É na relação com os outros, como os colegas, os educadores e os demais membros da comunidade escolar, que a criança constrói sentidos, atribui significados e acessa conhecimentos. Logo, a organização da sala de aula em duplas e a ajuda dos colegas de turma na realização das atividades revelam a importância do coletivo para o senso de pertencimento de Marcos à escola. Nessa asserção, a pesquisa também apontou que o coletivo, entendido como uma rede de vínculos sociais, afetivos e cognitivos, avulta as possibilidades de desenvolvimento da criança devido aos distintos referenciais, às linguagens e às diferentes perspectivas. Ademais, o coletivo e o meio podem afetar positiva ou negativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. No caso das nossas análises, o coletivo se mostrou profícuo para Marcos, mas destacamos a importância de reconhecer as diferentes experiências que constituem os espaços educativos.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

À guisa de conclusão, ressaltamos que os diálogos apresentados não se extinguem neste artigo, mas tendem a contribuir para reflexões teóricas e práticas sobre a relevância do coletivo para crianças com autismo. Outrossim, pesquisas ancoradas na Teoria Histórico-Cultural acerca da temática ainda precisam ser desenvolvidas, compreendendo, especialmente, a Educação Infantil como *locus* de descobertas culturais e espaço de convivência com as diferenças. Esperamos que as proposições discutidas inspirem novas investigações e trabalhos pedagógicos significativos que reafirmem a potência do coletivo para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com autismo.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.* Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

CHIOTE, Fernanda Binatti de Araújo. *Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil*: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicologia*, [*S. l.*], v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, [*S. l.*], v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853.

D'ANDREA, Tiaraju. C*ontribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos*. *Novos Estudos CEBRAP*, [*S. l.*], v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005.

FERREIRA, Francisco Renato Silva *et al*. O crescente número de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino básico brasileiras*. Observatorio de la Economía Latinoamericana*, [*S. l.*], v. 23, n. 6, p. e10217, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/oelv23n6-039.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 29 out. 2026.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004.

NICOLAU, Giovanna *et al*. O que é autismo? Reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. *Revista Educação Especial*, [*S. l.*], v. 38, n. 1, p. e41/1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X91372.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; SCRAMINGON, Gabriela Barreto da Silva; SOUZA, Marina Castro. Políticas curriculares municipais de educação infantil: uma análise dos materiais pedagógicos. *Revista Teias*, [*S. l.*], v. 24, n. 73, p. 290-308, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2023.70275.

ORRÚ, Silvia Ester. *A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa*. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. *Educação, Ciência e Cultura*, [*S. l.*], v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. DOI: https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.6271.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [*S. l.*], v. 29, p. 99-105, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920.

SOUZA, Flávia; DAINEZ, Débora; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Educação e desenvolvimento humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. *In*: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; LINHARES, Regina Célia (org.). *A escolarização de alunos com deficiência* intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 15-30.

TOLENTINO, Eneida Gomes *et al. O educador e o brincar: reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Fundamentos da defectologia*. Madrid: [*s*. *n*.], 1997. (Obras escogidas, v. 5).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A quarta aula. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). *7 aulas de L. S. Vigotski*: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 73-92.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WALKER, Nick. *Neuroqueer heresies*: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, [*S*. *l*.], v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004.

SOBRE AS AUTORAS

Marcela da Silva Vieira Dantas – Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciada em Educação Física e pós-graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ).

Contribuição de autoria: Organização, análise e interpretação dos dados e redação do manuscrito.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6224430395201919

Flávia Faissal de Souza – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora Associada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ).

Contribuição de autoria: Organização, análise e interpretação dos dados e orientação da redação do manuscrito.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6545543173378090

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As autoras declaram que esta pesquisa foi encaminhada para o Conselho de Ética e Pesquisa (UERJ) e o Comitê de Ética do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ (Parecer: 5.790.190). De igual modo, as autoras certificam que não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (IA) nas fases de construção deste estudo.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Recebido em: 28.04.2026
Aprovado em: 19.10.2026
Publicado em: 11.11.2026