CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação Especial (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
José Pereira da Silva

ISBN: 978-65-5222-069-1

realizeeventos Científicos & Editora

CAPES

CNPq

CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Educação Especial (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
José Pereira da Silva
Organização

realizeeventos
Científicos & Editora

Educação Especial
(Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial / Organizadores, Paula Almeida de Castro, José Pereira da Silva – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

1462 p. : il. (v.4)

E-book.
DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.000
ISBN 978-65-5222-069-1

1. Educação inclusiva. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Acessibilidade. 4. Deficiência. 5. Políticas educacionais. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Silva, José Pereira da.

21. ed. CDD 371.9

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

ISBN: 978-65-5222-069-1

COMISSÃO CIENTÍFICA

ALINE DOS SANTOS DE MAMAN
AMANDA FERREIRA BARBOSA
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ÂNDRECA RAVENA OLIVEIRA DE MORAES
BRUNA CARVALHO
CHRISTIANO CORDEIRO SOARES
DIANA SAMPAIO BRAGA
EDUARDO GOMES ONOFRE
JÉSSICA MARIA DORNELAS DE SOUZA MARQUES
JOSÉ PEREIRA DA SILVA
MARIA APARECIDA DANTAS BEZERRA
MARÍLIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM
MIRTES CABRAL RIBEIRO
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ROZINEIDE IRACI PEREIRA DA SILVA
SINARA PIMENTEL ANDRADE ROCHA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

ISBN: 978-65-5222-069-1

PREFÁCIO

A produção científica do Grupo de Trabalho 10 do XI Congresso Nacional de Educação apresenta investigações e reflexões sobre os caminhos e desafios da Educação Especial e as possibilidades de inclusão no contexto da educação brasileira. Ao reunir diferentes olhares, experiências e análises, esta seção do e-book busca não apenas divulgar resultados de pesquisas, mas também contribuir de forma crítica e propositiva para a construção de uma educação cada vez mais democrática, equitativa, plural e inclusiva.

Nas últimas décadas houve significativos avanços no campo da Educação Especial em função dos marcos legais e políticos que foram construídos. A exemplo podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014) que dão visibilidade a necessidade de assegurarmos as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para *todos* os estudantes, quer sejam o público alvo da educação especial, quer seja os demais discentes integrantes do sistema de ensino. Ou seja, "todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular" (MANTOAN, 2006, p.19).

Hoje no Brasil a produção científica sobre a Educação Especial se mostra potente e dinâmica, a interdisciplinaridade tem sido sua marca indicando sua sintonia com a busca diuturna por prática pedagógicas inovadoras e que estejam alicerçadas nos princípios de equidade e respeito à *diversidade humana*. A partir deste norte os trabalhos aqui reunidos constroem um mosaico que articula pesquisas empíricas, revisões teóricas e relatos de experiências que versam sobre a formação docente para a educação especial, distúrbios de aprendizagem, atendimento educacional especializado, educação especial na perspectiva da educação inclusiva, enriquecimento curricular no contexto de estudantes com altas habilida-

ISBN: 978-65-5222-069-1

des/superdotação e, por fim, práticas de letramento para estudantes com deficiências.

Nas páginas que se seguem o leitor entrará em contato com textos em diversas perspectivas e esses trabalhos não trazem respostas definidas, pelo contrário, são um convite à reflexão e ao diálogo no sentido de estimular novas perguntas que sirvam de orientação para desvelarmos concepções cristalizadas e enraizadas em nossa prática pedagógica que ainda insistem em segregar e invisibilizar os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Presenciamos com frequência, ainda hoje, retrocessos e ameaças aos direitos conquistados pela comunidade escolar e, por isto, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se torna um gesto política e ético fundamental para a garantia do que já conquistamos. A produção acadêmica aqui reunida assume papel ativo na defesa dos direitos humanos ajudando no combate às desigualdades e na promoção de uma sociedade mais justa. É nosso desejo que os trabalhos aqui reunidos sirvam de apoio para a formação de novos educadores e colabore para o surgimento de novas políticas públicas que apresentem possibilidades de práticas pedagógicas cada vez mais sensíveis às diferenças humanas.

É nossa esperança que após a leitura desta seção os leitores compreendam que a Educação Especial não se configura como um campo restrito ou dissociado da educação como um todo. Ao contrário, é parte constituinte dela, pois não há educação de qualidade sem as condições para a inclusão e, em mesma medida, não haverá inclusão verdadeira sem o compromisso de todos com a transformação das práticas escolares e sociais.

Prof. Dr. José Pereira da Silva

Coordenador GT 10 – Educação Especial

ISBN: 978-65-5222-069-1

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.001
CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS PELOS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO INSTITUTO PADRE MIGUELINHO **21**
Ana Isabel Neri de Matos Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.002
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM AUTISMO E TDAH: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO **39**
Charlene de Lima Alexandre da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.003
VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA TEORIA DA APRENDIZAGEM ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS **59**
Cleyde Anne de Almeida Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.004
DA OPRESSÃO AO DESEJO DE SABER: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES SURDOS RUMO AO ENSINO SUPERIOR **72**
Adriana Alves Novais

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.005
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO **96**
Mariluce Groba Andres Ribeiro
Haydéa María Marino de Sant'Anna Reis

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.006
ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL **118**
Ailton Barcelos da Costa
Alessandra Daniele Messali Picharillo
Nassim Chamel Elias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.007
A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **134**
André Jonathas de Carvalho Félix
Francysco Renato Antunes Lopes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.008
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO QUE SE REFERE AO DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM "DISLEXIA" **149**
Angela Maria Cavalcante da Silva
Eduardo Gomes da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.009
A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SURDOS ACERCA DA SUA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS ACADÊMICOS **173**
Jenipher Alyssa de Lima Silva
Andreza Vidal Bezerra
Flávia Roldan Viana
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.010
PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA) COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAÇÃO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) **193**
Patricia Cavalcante
Suzanli Estef

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.011
SUPORTE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL **211**
Camila Elidia Messias dos Santos
Lorinisa Knaak da Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.012
ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL **230**
Alessandra Sabóia Jucá
Hariane Cristine de Castro Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.013
ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA **251**
Julianne Quinellato Louro de Carvalho

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.014
A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **270**
Luís Carlos dos Santos
Pedro Herlleyson Gonçalves Cardoso

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.015
POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O TEMA DA ACELERAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO **288**
Julio Sérgio Camargo
Luana Santana Santos
Tamara Matiussi Vaz
Tayana Mendes Costa Ferreira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.016
A AUTOSCOPIA COMO EXERCÍCIO DE REFLEXÃO: CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA **315**
Heloiza Aline Pereira Silva
Andréia Gomes da Silva Andrade
Antonia Milene da Silva
Maria Kéllia Araújo Duarte

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.017
ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO **334**
Diogo Durand de Medeiros
Kleber Fernando Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.018
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES **354**
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Lucineia Contiero

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.019
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (PCDV) NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UM DESAFIO A SER SUPERADO **377**
Jorge Luiz Moreira de Sousa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.020
GUIA PRÁTICO: TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE **399**
Adriana Nazário da Silva
Joyce Maria Almeida Moraes
Stheffanie Louise Oliveira Peixo
Diogo Meurer de Souza Castro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.021
CONCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO POR PROFESSORES DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES AUTISTAS **425**
Cristiane Pereira de Oliveira
Maria de Fatima Vilhena da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.022
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA **447**
Luciana Silva Torres Matsushita

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.023
TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO **465**
Lucas Capita Quarto
Janaína Ribeiro Pireda Teixeira Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.024
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DE BAIXO CUSTO PROMOVENDO O ENSINO COLABORATIVO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA **483**
Carla de Novaes Veiga de Araujo
Vanessa Nascimento dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.025
A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: O COLUNI-UFF COMO ESPAÇO-TEMPO PRODUTOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS **505**
Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.026
A INSERÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **523**
Maria Eulina Fraga da Silva Mendes
Fábio Marques Bezerra
Josaniel Vieira da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.027
SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ... **542**
Beatriz Alves de Deus Bispo
Carolina Severino Lopes da Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.028
ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEVANTAMENTO DE ESTUDOS REALIZADOS EM 2024-2025 ..... **561**
Lorena Bischoff Trescastro
Gabriela Trescastro Vasquez

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.029
O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO **582**
Ana Isabel Reis Nascimento
Leandra Eugênia Gomes de Oliveira
Jerliane Gomes dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.030
A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL **609**
Michele Cristiani Barion
Ana Paula de Freitas

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.031
A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR: MEDIAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO **638**
Emanuela Maria Campos de Andrade Castro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.032
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA (PARFOR EQUIDADE) SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA **657**
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Antonio Henrique Coutelo de Moraes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.033
ACESSIBILIDADE A AMBIENTES EDUCACIONAIS VIRTUAIS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA **679**
Marília Carollyne Soares de Amorim
Mariana Ferraz
Beatriz Vieira Barone
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.034
PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E APRENDIZADO SIGNIFICATIVO NA SALA REGULAR **699**
Gilma de Oliveira Silva
Andréa Lima Felix da Silva
Ana Jerônimo de Lima
José Cristiano de Farias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.035
A SUPERPROTEÇÃO PARENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA **721**
Mariana Ferraz
Beatriz Vieira Barone
Marília Carollyne Soares de Amorim

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.036
EDUCAÇÃO BUCAL NO AUTISMO: UM CAMINHO DE INCLUSÃO E CONSCIENTIZAÇÃO **740**
Charlles Vieira Fonseca de Almeida
Maria Fernanda Soares Torga
Fabiana Pereira Costa Ramos
Valtair Afonso Miranda

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.037
MUSICALIDADE SURDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE VIOLÃO UTILIZANDO AS FERRAMENTAS DA FÍSICA **759**
Luciane Paiva dos Santos
Juan Lucas Nachez

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.038
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PESQUISA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO **776**
Julianne Viana Guerra
Cristina Angélica Mascaro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.039
A INTERSECCIONALIDADE: O IMPACTO DA EXCLUSÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE POBREZA **793**
Suzana Ramos Vieira Francini

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.040
O TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS **814**
Maria Luiza da Luz Munhoz
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne
Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
Paola Stephany Bastos Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.041
AS TESSITURAS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA **835**
Sandra Canal
Maria Souza dos Santos
Daniele Noal Gai
Karla Fernanda Wunder da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.042
ACESSIBILIDADE NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS **855**
Beatriz Vieira Barone
Mariana Ferraz
Marília Carollyne Soares de Amorim

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.043
PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS *STRICTO SENSU* NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO PIAUÍ **879**
Márcia Brandão Rodrigues Aguilar
César Augusto do Prado Moraes
Andréa Brito de Sousa
Nelísia Nonato Neri de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.044
GÊNIO DOMADO: ENTRE A INAPTIDÃO E O BRILHO OCULTO "A HISTÓRIA DE UM JOVEM COM TDAH E POSSÍVEIS AHSD DESPERCEBIDAS NO SISTEMA ESCOLAR" **906**
Miriam Oliveira da Silva Rezuski

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.045
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS INTER-RELAÇÕES COM A SEXUALIDADE – REVISÃO INTEGRATIVA **926**
Helen Cristiane da Silva Theodoro
Ailton Barcelos da Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.046
DIALOGICIDADE E ESPERANÇA FREIREANA: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS SURDAS **951**
Elyane Cavalcanti dos Reis
Josaniel Vieira da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.047
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ALINHADA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE. **973**
Iana Nunes Machado

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.048
ACESSIBILIDADE NA UFERSA CARAÚBAS: TECNOLOGIAS E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO **994**
Victor Lopes Bezerra
Francisco Ebson Gomes-Sousa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.049
ACESSANDO O INVISÍVEL: CONSTRUÇÃO DE MODELOS TÁTEIS E OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MICROBIOLOGIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL **1014**
Danuza Pinheiro Bastos Garcia de Mattos
Naiara Miranda Rust

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.050
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL-PI **1036**
Ana Cristina Rodrigues Pessoa
Keyla Cristina da Silva Machado

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.051
GLOSSÁRIO EM LIBRAS DOS BAIRROS DE NATAL/RN: UM INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS E UNIVERSIDADES DO MUNICÍPIO **1054**
Francisco Ronaldo da Silva Santos
Daniela Soares de Siqueira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.052
APRENDIZAGEM ATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL **1074**
Flavia Daniela dos Santos Moreira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.053
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): CONTRIBUIÇÕES E ELABORAÇÕES NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA – CEARÁ **1086**
Raimunda Nonta Sousa da Rocha

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.055
DA CLASSE ESPECIAL AO CURRÍCULO BILÍNGUE: (IN)TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS **1106**
Ruan Geovane Soares Teixeira
Aline Martins de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.056
CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ... **1125**
Márcia Moreira da Silva
Andreza Vidal Bezerra

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.057
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM LIVRO MULTIFORMATO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA **1142**
Maria Kéllia de Araújo Duarte
Heloiza Aline Pereira Silva
Andréia Gomes da Silva Andrade
Ana Karolina Barbosa Bezerra

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.058
PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MAPEANDO PRODUÇÕES **1161**
Sônia Elina Sampaio Enes
Maria Aldecy Rodrigues de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.059
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS ... **1187**
Giordana Nascimento de Freitas e Silva
Tarcileide Maria Costa Bezerra

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.060
CULTURA *MAKER* E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS NO CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS **1212**
Keli Casagrande
Leociléa Aparecida Vieira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.061
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS INTERVENÇÕES SOBRE HABILIDADES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS **1232**
Janaína Mota Fidelis

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.062
ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO PROPORCIONAR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERSONALIZADA? **1250**
Sandra Maria Andrade dos Santos Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.063
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ATRAVÉS DE OFICINAS: UMA PROPOSTA DE FAZER COM O OUTRO **1269**
Mariele da Silva de Souza
Pâmela Padilha de Oliveira
Janaína Mota Fidelis

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.064
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO **1288**
Lucas Alves do Espírito Santo
Gleice Souza da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.065
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **1305**
Jefferson da Silva Macedo Braga

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.066
EDUCAÇÃO DE SURDOS E BILINGUISMO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO **1322**
Cintia de Souza Mesquita Oliveira
Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.067
O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UTILIZANDO O CHROMEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA **1349**
Cássia Eufrásia da Silva Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.068
O NAPNE COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAL - CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS **1367**
Andreza Freire da Silva
Jussara Ferreira da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.069
A MODELAGEM E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA **1389**
Waydja Cybelli Cavalcanti Correia
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
João R. R. Tenório da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.070
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2015 A 2025 ..... **1409**
Amanda Kelly dos Santos Barbosa
Helma Thayse Costa Silva
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Nágib José Nunes dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.071
AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO **1421**
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro
Taciana Mirna Sambrano
Liana Deise Silva Pereira
Limarrian Conceição de Camargo Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.072
DO DIAGNÓSTICO À INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇA COM TEA **1441**
Taciana Mirna Sambrano
Ana Carolina Aparecida Matos Alves
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro
Liana Deise Silva Pereira

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.001

CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS PELOS ALUNOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO INSTITUTO PADRE MIGUELINHO

Ana Isabel Neri de Matos Silva[1]

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e bibliográfica, traz reflexões sobre a experiência de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. Abordar a educação inclusiva no Brasil, com foco no AEE e nas práticas pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência, é refletir sobre a implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes nas escolas comuns. Utilizando o Instituto Padre Miguelinho, no Rio Grande do Norte, como exemplo, este relato discute a importância da adaptação curricular e criação de materiais acessíveis para promover o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico e a resolução de problemas. O artigo também enfatiza a colaboração entre professores e famílias e destaca os desafios enfrentados, como a falta de formação continuada e de recursos para educadores. A experiência relatada inclui a produção de recursos acessíveis por meio de materiais táteis, braille, jogos pedagógicos e tecnologias assistivas, garantindo o aprendizado dos alunos. Além disso, o desenvolvimento de metodologias inclusivas, a criação de mapas em relevo e

1 Mestranda em Ciência da Educação, pelo Programa de Mestrado Internacional da World University Ecumenical - FL isabelneri@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

a interação ativa dos estudantes com deficiência são apontados como estratégias eficazes para aumentar sua participação e protagonismo no ambiente escolar. A pesquisa fundamenta-se em autores como Padilha, Mantoan e Paulo Freire, além de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão, para justificar a necessidade de uma educação equitativa. Os resultados da proposta evidenciam avanços no engajamento dos alunos com deficiência, maior autonomia no uso de recursos acessíveis e melhora na interação com colegas e professores. Além disso, observou-se um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Recursos Acessíveis, Metodologias inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem passado por uma série de transformações, buscando atender às demandas de estudantes com deficiência de maneira equitativa e significativa. No contexto da escola inclusiva, a compreensão das concepções de ensino e aprendizagem desses estudantes se torna central para efetivar práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento. Tal enfoque não apenas oferece acesso ao currículo, mas também enriquece a experiência educacional, possibilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a comunicação e a resolução de problemas.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, especialmente no Ensino Médio, é um fator determinante para a promoção da inclusão, pois se trata de uma etapa crucial da vida escolar, onde os estudantes precisam adquirir conhecimentos e habilidades fundamentais para a vida adulta, seja no âmbito acadêmico, profissional ou social.

A partir de experiências e vivências no Instituto Padre Miguelinho, escola da rede estadual do Rio Grande do Norte, identificou-se a importância de valorizar as potencialidades dos estudantes com deficiência, criando espaços para que eles assumam um papel ativo na construção do conhecimento. Apesar dos avanços normativos, como os estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e pela Constituição Federal, ainda existem lacunas na formação docente e na elaboração de materiais didáticos acessíveis que permitam a participação plena desses estudantes.

Neste contexto, o presente artigo propõe analisar as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática pedagógica inclusiva, destacando a necessidade de produzir materiais acessíveis e diversificados que sirvam como ferramentas de inclusão e permitam um acesso facilitado ao currículo. A produção de materiais táteis, o uso do braille, jogos pedagógicos e outras estratégias inclusivas desempenham um papel vital para engajar os estudantes e promover, de fato, seu desenvolvimento no ambiente escolar. Além disso, a prática colaborativa com professores,

famílias e parceiros da escola torna-se essencial para estabelecer uma cultura de inclusão que reconheça e valorize as diferenças.

Diante desses desafios, é importante se debruçar sobre a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Conforme o artigo 2º dessa resolução:

> "O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem."

Essa diretriz reforça o papel do AEE como um elemento essencial para promover a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência, alinhando-se com os objetivos propostos por este estudo.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 59, assegura aos educandos com deficiência métodos e recursos específicos, terminalidade e aceleração conforme as necessidades, professores especializados e educação especial para o trabalho, visando à integração social. O inciso I deste Artigo especifica que:

> "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades."

Essa legislação destaca a necessidade de um sistema educacional adaptado que atenda as individualidades dos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo aqui desenvolvido tem como ponto de partida a busca por compreender como o AEE pode contribuir para modificar a realidade de invisibilidade enfrentada pelos estudantes com deficiência, transformando-os em sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Os referenciais teóricos, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Anna Maria Lunardi Padilha, Paulo Freire e Lev Semionovitch Vygotsky, oferecem uma base sólida para discutir práticas educativas que valorizem o convívio com as diferenças e promovam experiências de aprendizagem significativas e participativas. Assim, este artigo pretende dialogar com as concepções de ensino e aprendizagem no contexto da escola inclusiva, apresentando estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam a construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo. Nesse sentido, é importante ressaltar a distinção entre integração e inclusão, conforme Mantoan (2015) explica:

> O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento escolar: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. (MANTOAN, 2015, p. 27).

Ao diferenciar esses dois conceitos, a citação sublinha a importância de não apenas criar espaços especializados para o atendimento dos alunos com deficiência, mas sim de promover uma educação inclusiva, que assegure a equidade e a participação ativa desses estudantes no processo pedagógico, superando a invisibilidade que muitas vezes é perpetuada pela estrutura integrativa.

Se faz necessário que o professor compreenda sua função não como um mero transmissor de conhecimento, mas como um facilitador que cria as condições para que seus alunos possam construir seu próprio saber. Como destaca Freire (1996):

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.12)

Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, onde o aluno com deficiência é visto como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem, e não apenas como receptor passivo de conteúdos. Nesse mesmo sentido, Vygotsky (1931/2021b, p. 209) reforça que os processos superiores do pensamento infantil se desenvolvem nas relações sociais, ao afirmar que:

> Portanto, quando se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança, por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que o cerca. (Vygotsky 1931/2021b, p. 209)

Essa perspectiva sociocultural corrobora a importância da mediação pedagógica e do trabalho colaborativo como caminhos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência. Assim, o AEE se configura como um espaço de interação, diálogo e troca de saberes, capaz de potencializar o protagonismo e a autonomia desses alunos dentro e fora da sala de aula.

Com base nesse contexto, os objetivos desta pesquisa se estabelecem em aplicar as abordagens pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado da Escola Instituto Padre Miguelinho, que promovem a visibilidade e o empoderamento dos estudantes com deficiência. O foco é garantir a participação ativa e significativa desses alunos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva. Entre os objetivos específicos, pretende-se desenvolver estratégias pedagógicas no AEE que favoreçam a participação ativa dos estudantes com deficiência na produção de materiais acessíveis, construir recursos pedagógicos inclusivos em parceria com os alunos, de forma a estimular suas potencialidades e protagonismo no processo de aprendizagem e utilizar as produções dos estudantes como instrumentos de mediação didática, integrando-as às práticas da sala comum para potencializar o processo de inclusão.

Prosseguindo com a revisão da literatura, Anna Maria Lunardi Padilha (2000) destaca que:

> A exclusão, a denominação de "deficiente", a expressão de morbidez, por um lado dificultam, atrasam (quando não impedem) avanços na construção de conhecimentos dos diferentes campos do saber, tais como a psicologia e a pedagogia; por outro lado, é um convite desafiador para que pesquisadores dessas áreas de conhecimento esclareçam pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com comprometimentos graves. (PADILHA, 2000, p.204).

É público e notório a necessidade de adaptações e não só isso, é importante destacar a personalização do currículo para atender às diversidades presentes em sala de aula. É preciso ressaltar que a inclusão não se limita à presença física dos alunos com deficiência, mas envolve também a adaptação dos conteúdos e das metodologias de ensino para garantir a equidade no processo educacional.

Este artigo se configura como um relato de experiência, fundamentado na prática profissional desenvolvida ao longo de mais de dez anos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A vivência no Instituto Padre Miguelinho proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades e potencialidades dos estudantes com deficiência, reforçando a importância de metodologias pedagógicas inclusivas e materiais acessíveis na perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). De acordo com o Ministério da Educação (2019), o DUA propõe a elaboração de práticas pedagógicas e materiais didáticos que considerem, desde o início, a diversidade dos estudantes, eliminando barreiras à aprendizagem e garantindo múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento. Essa abordagem assegura que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo, respeitando seus diferentes modos de aprender.

Na mesma direção, Rose e Meyer (2002, p. 5) destacam que:

> O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma estrutura que orienta o planejamento do ensino para atender à variabilidade dos alunos, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e ação, de modo que todos possam aprender de forma significativa. (Rose e Meyer 2002, p. 5) .

Essa perspectiva, aliada às práticas do AEE, amplia o potencial de inclusão ao transformar o ambiente escolar em um espaço dinâmico, participativo e acessível, onde o protagonismo dos estudantes com deficiência se torna parte essencial do processo educativo.

Uma experiência como essa é crucial para a formação profissional de professores que atuam no AEE, pois permite não apenas a aplicação de estratégias inovadoras, mas também a interação direta com alunos e docentes, contribuindo para aprimorar práticas que promovem a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, o relato de experiência apresentado neste artigo destaca a relevância de alinhar teoria e prática para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

METODOLOGIA

A experiência descrita neste artigo foi desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Instituto Padre Miguelinho, escola pertencente à rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada no bairro do Alecrim, em Natal. Fundado em 1913 e reinaugurado em 1963, a escola caracteriza-se como uma das escolas mais tradicionais da capital, atendendo atualmente cerca de 1.177 estudantes do Ensino Médio nos três turnos. O corpo docente é composto por 66 professores e o quadro funcional conta com 19 servidores.

A instituição dispõe de uma estrutura ampla e diversificada, com laboratórios de Ciências, Matemática, Informática, sala de línguas, biblioteca, quadra poliesportiva e Sala de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar dos avanços estruturais, a escola ainda enfrenta desafios de acessibilidade arquitetônica, uma vez que o pavimento superior não possui rampas nem elevadores, o que limita a mobilidade de estudantes com deficiência física.

O Instituto Padre Miguelinho destaca-se, contudo, por desenvolver ações significativas voltadas à inclusão, promovendo a matrícula antecipada de estudantes público-alvo da Educação Especial e articulando o

ISBN: 978-65-5222-069-1

trabalho do AEE com o ensino regular, favorecendo o protagonismo e a participação ativa desses alunos nos processos de aprendizagem.

A escola recebe, em média, sessenta estudantes com diferentes tipos de deficiência ou transtornos matriculados anualmente, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento desses alunos. Entretanto, parte desse público, por opção da família ou por já realizarem atendimentos em instituições externas, não frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais. Ainda assim, grande parte são estudantes participativos no contraturno e envolvidos em ações inclusivas promovidas pela escola, que busca assegurar o protagonismo e a participação ativa dos estudantes com deficiência em suas vivências educacionais.

A equipe de Educação Especial do Instituto é composta por duas professoras do AEE, duas professoras efetivas da Educação Especial que acompanham os estudantes em sala comum e um colaborador de projetos inclusivos. Este ambiente foi propício para promover a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre os profissionais, buscando superar as barreiras de aprendizagem e fomentar o protagonismo dos estudantes. A prática foi realizada em um contexto que demandava a criação de estratégias pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento de materiais adaptados, considerando a diversidade presente no ambiente escolar e aconteceu em meio a desafios como a escassez de recursos humanos e a necessidade de formação continuada dos educadores, tornando o desenvolvimento de metodologias inclusivas e materiais acessíveis uma tarefa central para o atendimento das necessidades individuais dos alunos.

Essa experiência foi caracterizada pela constante adaptação de estratégias e recursos para assegurar uma inclusão efetiva. Além da criação e utilização de materiais táteis, como maquetes e mapas em relevo, foram incorporados recursos de tecnologia assistiva, o uso do *braille* e a aplicação de metodologias ativas. Adicionalmente, foram promovidos encontros periódicos com os professores da escola durante os dias de planejamento, com o objetivo de fortalecer a integração dos alunos com

deficiência nas disciplinas regulares. Um dos principais desafios enfrentados nesse processo no Ensino Médio é a dificuldade em mobilizar um número significativo de professores para uma formação mais direcionada e efetiva. Além disso, o acesso a todos os docentes é limitado, visto que a escola conta com cinquenta e quatro professores efetivos e dezesseis temporários distribuídos em três turnos, enquanto a equipe do AEE é composta por apenas duas professoras, que também precisam lidar com suas próprias demandas específicas.

No entanto, o ambiente de colaboração entre os educadores participantes e o diálogo constante com as famílias dos estudantes foi essencial para ajustar as práticas pedagógicas e garantir que cada aluno tivesse acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Mesmo diante de desafios a experiência foi compensada por um compromisso coletivo entre a equipe pedagógica e o apoio da comunidade escolar, visando a promoção de um ambiente inclusivo e enriquecedor.

A experiência envolveu uma série de atividades práticas, como a produção de materiais táteis (mapas em relevo, maquetes, jogos didáticos), metodologias ativas, a utilização do braille em textos e legendas, além do uso de tecnologias assistivas para facilitar o acesso ao currículo. Essas atividades foram elaboradas levando em consideração os interesses e as potencialidades de cada aluno, buscando criar um ambiente de aprendizagem que fosse participativo e envolvente. Por exemplo, na construção de jogos pedagógicos relacionados aos temas das disciplinas, os alunos com deficiência foram incentivados a colaborar em todas as etapas, desde o planejamento até a execução. Essa participação ativa contribuiu não só para a aprendizagem de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, trabalho em equipe e comunicação.

A prática também incluiu a organização de encontros durante os planejamentos dos professores das disciplinas, visando sensibilizá-los e capacitá-los para adaptar suas metodologias e tornar suas aulas mais

inclusivas. Esses encontros aconteceram de forma individualizada e foram fundamentais para estabelecer uma parceria entre o AEE e a sala de aula comum, garantindo que os estudantes com deficiência pudessem participar das atividades junto com os demais colegas. Esse trabalho colaborativo e personalizado proporcionou um impacto positivo na participação e no engajamento dos estudantes com deficiência. A experiência demonstrou que, ao se envolverem diretamente na criação de materiais e atividades, os alunos não apenas aprendem de forma mais eficaz, mas também desenvolvem sua autonomia, fortalecendo sua autoestima e sentido de pertencimento dentro do ambiente escolar.

Os documentos legais vigentes na Educação Especial, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Constituição Federal de 1988 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fornecem o respaldo jurídico e normativo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as necessidades dos estudantes com deficiência. Esses documentos convergem com as concepções teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan, que enfatiza o protagonismo e o respeito às singularidades dos alunos na construção do conhecimento. Assim, o alicerce teórico proposto é reforçado pelas legislações, que estabelecem a obrigatoriedade de currículos, métodos e recursos acessíveis, bem como a formação adequada de professores, promovendo, na prática, um ambiente escolar que valoriza a diversidade e assegura a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes.

Durante todo o período de estudos e desenvolvimento do projeto, observou-se que estudantes com Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Deficiência Visual e outras necessidades educacionais específicas demonstraram uma melhor compreensão dos conteúdos quando puderam interagir com eles de forma mais ativa. Essa interação proporcionou acesso a uma abordagem mais dinâmica e inclusiva, em contraste com os métodos tradicionais de ensino.

O desenvolvimento do projeto seguiu uma sequência estruturada de passos, a começar pelo primeiro encontro com os professores da escola. Nesse momento inicial, foi promovido um diálogo sobre a importância

de valorizar as produções dos alunos e reconhecer suas diversas formas de aprender. Durante essa conversa, os professores puderam relatar quais conteúdos seriam abordados em suas disciplinas, possibilitando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) começasse a planejar e confeccionar os materiais adequados para atender às necessidades dos estudantes. Esse envolvimento direto dos professores reforçou a colaboração entre o AEE e a sala de aula regular, promovendo um ambiente de trabalho conjunto.

O segundo passo envolveu os alunos atendidos pelo AEE na produção desses materiais. Aqueles com habilidades em atividades manuais, como pintar, montar e recortar, ficaram responsáveis por essa etapa inicial da confecção dos materiais. Por outro lado, os estudantes com maior facilidade no uso de ferramentas tecnológicas foram incentivados a criar jogos online, elaborar slides e realizar pesquisas sobre o tema proposto. Para garantir que esses alunos se concentrassem e dessem o melhor de si, os atendimentos foram realizados de forma individual ou em duplas, oferecendo um espaço adequado para a criatividade e a concentração.

Figura 1: Sequência de dois registros da produção de materiais digitais por alunos do AEE.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2023.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Grande parte das produções focou em materiais táteis, principalmente através da cartografia tátil. Esse tipo de cartografia consiste na criação de mapas em relevo, que proporcionam uma experiência sensorial, facilitando a compreensão espacial e geográfica dos estudantes com deficiência visual e outras dificuldades de aprendizagem. A confecção desses mapas requer atenção aos detalhes, como a textura, o relevo e a representação de elementos geográficos, permitindo uma exploração ativa e significativa do conteúdo pelos alunos.

Sobre a Cartografia Temática Martinelli (2020), explica que:

> Cartografia Temática, em seu âmbito específico, tem uma função tríplice: Registrar e tratar dados, bem como revelar informações neles seladas. Seu principal propósito consiste em ressaltar as três relações fundamentais entre conceitos previamente definidos: diversidade, ordem e proporcionalidade (MARTINELLI, 2020, p. 30).

Tanto a Cartografia Temática quanto a Tátil destacam diferenças e semelhanças entre os fenômenos nos mapas, facilitando a compreensão das informações. O objetivo é transmitir uma mensagem clara para os usuários desses materiais. A escolha cuidadosa de texturas também visa garantir um valor visual equivalente, tornando a informação acessível para pessoas com deficiência visual. Isso exige atenção para manter a distinção clara entre os elementos representados, sem sobrecarregar ou confundir o usuário.

Figura 2: Sequência de três registros da produção e análise de materiais produzidos sobre Ecologia, Camadas da Terra e Gametas.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024

ISBN: 978-65-5222-069-1

No terceiro passo, os professores beneficiados com o produto avaliaram o material produzido, verificando sua adequação ao conteúdo e ao nível de compreensão dos alunos que fariam uso dele. Além disso, houve uma análise do engajamento da turma à qual o estudante que necessita desses recursos pertence, destacando a importância da participação coletiva na valorização das produções inclusivas. Esse processo possibilitou ajustar e aprimorar as atividades, garantindo que fossem relevantes e efetivas para o aprendizado.

Figura 3: Sequência de dois registros das professoras das turmas analisando os produtos apresentados pelos alunos.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024

Optou-se por utilizar materiais de baixo custo e fácil aquisição. Dessa forma, todos os itens necessários foram solicitados à direção da escola, que incluíram folhas de EVA comum, toalha e com glitter (em diversas cores); papel ondulado (várias cores); tinta 3D; cola branca; cola para isopor; caixas de sapato; biscuit; tintas para tecido de cores variadas; pinceis; tesouras sem ponta; estilete; cartolina preta e canetas. Além disso, a Sala de Recursos da Escola é bem estruturada e conta tanto com impressoras jato de tinta como impressora para o Braille, o que facilitou a confecção das legendas para as pessoas cegas usuárias do código.

ISBN: 978-65-5222-069-1

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção desse processo inclusivo tem sido de extrema relevância para a escola, conquistando gradativamente notoriedade em diversos âmbitos. Um dos reflexos desse trabalho foi a participação ativa dos estudantes em exposições e feiras, onde as produções elaboradas no AEE ganharam destaque. As práticas desenvolvidas ao longo dos anos não apenas contribuíram para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também promoveram a conscientização sobre a inclusão em toda a comunidade escolar.

A visibilidade das produções dos estudantes se expandiu além do ambiente escolar, sendo reconhecida em redes sociais e formações continuadas oferecidas para outros professores do AEE. Essas formações proporcionaram a troca de experiências e a disseminação de práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a importância do protagonismo dos alunos com deficiência no processo educativo. Além disso, a escola tornou-se um exemplo ao apresentar suas iniciativas em eventos como a Exposição de Conhecimento e Arte (EXCONART) do Instituto Padre Miguelinho, onde os estudantes puderam compartilhar suas criações e interagir com um público mais amplo, demonstrando seu potencial e habilidades.

Outro momento de destaque tem sido a exposição voltada para o "Setembro Verde", o mês de conscientização sobre a inclusão, onde a escola tem apresentado trabalhos que refletem o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade. Por meio dessas ações, o Instituto Padre Miguelinho consolidou-se, ao longo dos últimos anos, como uma referência para o Estado do Rio Grande do Norte, dando total visibilidade aos estudantes com deficiência e reconhecendo suas produções como elementos fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Esse reconhecimento demonstra que a inclusão é um processo ativo, contínuo e fundamental para a transformação da sociedade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste projeto evidenciam sua relevância social, acadêmica e científica ao demonstrar que práticas pedagógicas inclusivas, quando aplicadas de forma intencional e colaborativa, são capazes de transformar o cenário educacional e promover o protagonismo dos estudantes com deficiência. O estudo desenvolvido no Instituto Padre Miguelinho mostrou que a produção de materiais acessíveis, aliada à mediação pedagógica e ao diálogo entre o AEE e a sala comum, potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes, fortalecendo a autonomia e o sentimento de pertencimento desses sujeitos no espaço escolar.

Com base nas reflexões teóricas e nas vivências práticas, conclui-se que a inclusão escolar vai além da presença física do aluno com deficiência na escola; ela exige um compromisso ético e coletivo com o acesso ao conhecimento, a valorização das diferenças e a equidade de oportunidades. Os resultados observados indicam que, ao oportunizar o protagonismo dos estudantes por meio da criação de materiais pedagógicos acessíveis, a escola reafirma seu papel como espaço de transformação social, tornando-se referência na consolidação de uma cultura inclusiva no Estado do Rio Grande do Norte.

Do ponto de vista científico, este projeto contribui para o campo da Educação Inclusiva ao articular teoria e prática, apresentando evidências empíricas sobre a eficácia do AEE como espaço de mediação e desenvolvimento de metodologias ativas voltadas à inclusão. Sua aplicação empírica pode inspirar novas práticas em escolas públicas e privadas, bem como subsidiar políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, à ampliação de recursos acessíveis e à consolidação de uma rede colaborativa entre docentes, gestores e famílias.

Além disso, o trabalho aponta para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a análise sobre o impacto do protagonismo estudantil na aprendizagem de alunos com deficiência, explorando dimensões

como autoestima, desempenho acadêmico e interações sociais. Também se recomenda o desenvolvimento de estudos comparativos entre diferentes contextos escolares e modalidades de ensino, a fim de ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva no Ensino Médio.

Por fim, este projeto reafirma que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo, que se fortalece por meio da escuta, da parceria e da construção coletiva. A experiência relatada contribui não apenas para o avanço das práticas inclusivas no contexto escolar, mas também para o enriquecimento da comunidade científica, ao propor caminhos concretos para uma educação que reconhece, respeita e potencializa a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Desenho Universal para a Aprendizagem: práticas pedagógicas para a diversidade.** Brasília: MEC, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas da geografia temática**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 197-214, jul. 2000.

ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da Defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.002

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM AUTISMO E TDAH: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Charlene de Lima Alexandre da Silva[1]

RESUMO

Este estudo aborda a inclusão de estudantes com autismo e TDAH na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) em uma escola regular. Para isso, apresenta um panorama histórico sobre a inclusão escolar, discutindo conceitos, etiologias e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Além disso, o trabalho traz um relato de experiência, destacando a escola como espaço de interação e produção científica, evidenciando a importância das relações sociais no processo de inclusão. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamenta-se em teóricos como Mantoan (2015), Ferreira (2016), Russo (2020), Lopes (2011) e Bakhtin (1999). O estudo foi realizado em uma escola do município de Ipojuca-PE, no Distrito de Nossa Senhora do Ó, com cinco estudantes do 9º ano, incluindo um com TEA e outro com TDAH. A participação desses alunos na escolha do TCF que representaria a cidade possibilitou a análise das percepções sobre pertencimento e inclusão, bem como o papel fundamental dos docentes nesse processo. Os resultados evidenciam a relevância das interações sociais e das práticas pedagógicas na construção de um ambiente inclusivo, destacando a importância

1 Mestra em Linguística pelo Proling- Universidade Federal da Paraíba- UFPB, charlene.limaalexandre@gmail.com.

do olhar atento dos professores para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Palavras-chave: autismo, TDAH, Inclusão Escolar, Interações Sociais, TCF

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar a inclusão de estudantes com TEA e TDAH no processo de escolha e apresentação do TCF em uma escola regular, destacando a importância da interação social e das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, busca-se compreender as percepções de pertencimento desses estudantes e o papel dos docentes nesse processo.

A inclusão escolar tem sido um dos principais desafios do sistema educacional, especialmente quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas. Neste contexto, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) surge em 2016 como uma oportunidade para promover a inclusão acadêmica e social desses alunos.

A educação inclusiva tem evoluído ao longo das décadas, impulsionada por políticas públicas e pesquisas que demonstram a importância de um ensino adaptado às diversas necessidades dos estudantes.

No Brasil, a legislação avançou significativamente, garantindo direitos fundamentais para estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o aprendizado e a socialização desses alunos.

O TEA e o TDAH são transtornos que impactam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, exigindo adaptações e estratégias específicas por parte dos educadores. O TEA, caracterizado por dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, demanda abordagens que favoreçam a previsibilidade e a estruturação do ambiente escolar. Por outro lado, o TDAH, que envolve desatenção, hiperatividade e impulsividade, requer

ISBN: 978-65-5222-069-1

intervenções pedagógicas voltadas para o gerenciamento da atenção e da energia do estudante.

Dentro desse cenário, a realização do TCF pode ser um instrumento poderoso para avaliar o processo de inclusão escolar. A elaboração e apresentação do trabalho proporcionam aos estudantes oportunidades de expressão acadêmica e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para estudantes com TEA e TDAH, participar dessa experiência pode representar um desafio significativo, mas também uma possibilidade de crescimento pessoal e escolar, desde que sejam disponibilizados os suportes necessários.

Este estudo objetiva analisar a inclusão de estudantes com TEA e TDAH no processo de escolha e apresentação do TCF em uma escola regular, destacando a importância da interação social e das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, busca-se compreender as percepções de pertencimento desses estudantes e o papel dos docentes nesse processo.

A investigação se torna relevante ao evidenciar as contribuições que uma educação verdadeiramente inclusiva pode oferecer tanto para os estudantes que necessitam de adaptações quanto para a comunidade escolar como um todo, reforçando a importância do trabalho coletivo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor.

ENTRELAÇOS ENTRE O TCF MUNICIPAL DO IPOJUCA E DO ESTADO DE PERNAMBUCO, UMA CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA PARA A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A análise do TCF no contexto municipal de um determinado município e sua relação com o TCF do Estado de Pernambuco oferece uma oportunidade única de compreender as interconexões entre as políticas educacionais locais e estaduais, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

ISBN: 978-65-5222-069-1

O TCF a nível municipal tem se mostrado uma ferramenta importante para a promoção da formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à adoção de práticas pedagógicas inclusivas. No município em questão, o TCF tem se adaptado às necessidades específicas dos alunos com TEA e TDAH, permitindo a participação ativa desses estudantes na escolha e no planejamento das estratégias pedagógicas que atendem às suas necessidades.

Essa abordagem tem possibilitado um ambiente mais dinâmico e responsivo às especificidades dos alunos, garantindo que as práticas pedagógicas não sejam apenas centradas no professor, mas também no aluno, promovendo maior autonomia e engajamento escolar.

A participação dos estudantes com TEA e TDAH na construção do TCF no município tem se mostrado um fator positivo, uma vez que promove o envolvimento direto desses alunos no processo de aprendizagem e no planejamento das atividades escolares. Esse aspecto tem sido fundamental para o fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade escolar, o que se traduz em um maior envolvimento nas atividades propostas, além de incentivar a colaboração entre os alunos.

No contexto estadual, o Estado de Pernambuco tem se destacado na implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, com um foco significativo em práticas pedagógicas que atendem a alunos com TEA e TDAH. O Estado tem promovido diversas ações por meio de programas de formação continuada para professores, como o TCF estadual, que visa capacitar os docentes para lidar com a diversidade no ambiente escolar e adotar metodologias diferenciadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Em Pernambuco, a educação inclusiva é uma prioridade nas políticas educacionais, com destaque para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração e o desenvolvimento dos alunos com deficiências, como aqueles com TEA e TDAH.

O TCF estadual, assim como o TCF municipal, tem como objetivo assegurar que os professores não só compreendam as especificidades

ISBN: 978-65-5222-069-1

desses alunos, mas que também adotem práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas em suas salas de aula.

O TCF no município está alinhado com as diretrizes e as políticas públicas estaduais de Pernambuco, criando uma rede de apoio que fortalece as práticas pedagógicas inclusivas. As iniciativas municipais e estaduais não operam de forma isolada, mas sim de forma interligada, com o município sendo um importante agente de implementação das diretrizes estaduais.

Essa conexão é refletida no treinamento contínuo de educadores, na troca de experiências e na adaptação de metodologias que atendam às necessidades de todos os alunos, inclusive os com TEA e TDAH.

As políticas educacionais estaduais de Pernambuco influenciam diretamente a implementação do TCF no município, criando um modelo de educação inclusiva que busca atender a diversidade de alunos. Além disso, o município, ao adaptar as estratégias pedagógicas propostas pelo Estado, consegue responder de forma mais ágil e eficaz às necessidades locais, considerando o perfil da comunidade escolar.

Assim, o TCF municipal torna-se uma extensão das orientações e programas do Estado, mas com a flexibilidade necessária para ser moldado conforme as particularidades de cada localidade.

Por outro lado, as práticas pedagógicas inovadoras implementadas nos municípios também servem como exemplos para o Estado, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e acessível. A troca de boas práticas entre o município e o Estado fortalece a educação inclusiva como um todo, criando um ciclo virtuoso de aprendizado, adaptação e inovação pedagógica.

O entrelaçamento entre o TCF do município e o do Estado de Pernambuco tem produzido resultados significativos para a inclusão de alunos com TEA e TDAH. No nível municipal, as práticas pedagógicas mais personalizadas têm proporcionado um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, com maior participação dos alunos em atividades escolares e um aumento no sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

No nível estadual, a implementação de políticas inclusivas mais amplas tem assegurado uma formação docente de qualidade, capacitando os educadores a lidar de forma eficaz com a diversidade presente nas salas de aula.

Esse entrelaçamento resulta em um modelo de educação inclusiva mais robusto, que não apenas atende às necessidades dos alunos com TEA e TDAH, mas também serve como base para a adaptação e personalização do ensino a outros grupos de alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais.

As políticas públicas de educação inclusiva, tanto no município quanto no Estado de Pernambuco, convergem para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e que promova seu pleno desenvolvimento.

A integração das práticas pedagógicas no TCF do município com as diretrizes estabelecidas pelo Estado de Pernambuco fortalece a educação inclusiva e cria um ambiente mais acolhedor e acessível para alunos com TEA e TDAH. A colaboração entre os dois níveis de governo, tanto no desenvolvimento de estratégias pedagógicas quanto na formação continuada dos educadores, assegura a implementação eficaz de políticas inclusivas, com impacto direto na qualidade do ensino e na participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Portanto, a conexão entre o TCF municipal e o estadual representa um modelo eficaz de ação colaborativa que pode servir de referência para outros municípios e estados, na busca por uma educação cada vez mais inclusiva e capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter exploratório, buscando compreender a experiência de inclusão escolar de estudantes com TEA e TDAH. O estudo foi realizado em uma escola do município de Ipo-

ISBN: 978-65-5222-069-1

juca-PE, no Distrito de Nossa Senhora do Ó, com cinco estudantes do 9º ano, incluindo um com TEA e outro com TDAH.

Para garantir uma compreensão ampla do processo de inclusão, utilizou-se a observação participante, permitindo que o pesquisador acompanhasse a rotina escolar e identificasse como as interações entre os estudantes e professores ocorriam no contexto do TCF. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes, docentes e a coordenação pedagógica, buscando captar percepções sobre os desafios e avanços na inclusão desses alunos.

A observação participante possibilitou registrar elementos do cotidiano escolar, como a dinâmica das aulas, a forma como os docentes adaptavam suas práticas pedagógicas e como os estudantes com TEA e TDAH se envolviam nas atividades acadêmicas. Os registros foram feitos por meio de notas de campo, garantindo um olhar detalhado sobre as estratégias utilizadas para promover a inclusão desses estudantes.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com perguntas abertas, permitindo que os participantes expressassem livremente suas percepções sobre o tema. No caso dos estudantes com TEA e TDAH, foram utilizadas estratégias de comunicação adaptadas para garantir maior compreensão e conforto durante as interações. Os docentes e a coordenação pedagógica foram questionadas sobre as práticas utilizadas para apoiar a participação desses alunos, bem como as dificuldades e avanços percebidos ao longo do processo.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). A partir dos relatos e registros coletados, foram identificadas categorias temáticas relacionadas à inclusão, interação social e práticas pedagógicas. A análise permitiu compreender os impactos das estratégias adotadas na escola para a efetivação da inclusão escolar, bem como as percepções dos estudantes sobre sua participação no TCF.

ISBN: 978-65-5222-069-1

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre educação inclusiva baseia-se em teóricos como Mantoan (2015), que enfatiza a necessidade de uma escola para todos. Para essa autora, a inclusão escolar deve ser vista como um processo contínuo de transformação da escola, garantindo que o ensino seja acessível e respeite as diferenças individuais dos alunos. Ferreira (2016) e Russo (2020) analisam as dificuldades e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA e TDAH, destacando a importância do suporte pedagógico e da formação docente na efetivação da inclusão.

Além disso, Lopes (2011) contribui com a discussão sobre as interações sociais na escola, fundamentando-se nos conceitos de Bakhtin (1999) sobre dialogismo e interação social. Segundo Bakhtin, o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, sendo a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A teoria bakhtiniana evidencia que a inclusão escolar não se restringe à adaptação curricular, mas envolve também a criação de um ambiente que valorize a diversidade e promova a troca de experiências entre os estudantes.

Outros estudos, como os de Vygotsky (1998), ressaltam a importância do aprendizado mediado, destacando o papel do professor e do contexto social na construção do conhecimento. Para Vygotsky, a interação com pares e educadores é essencial para o desenvolvimento cognitivo, especialmente para estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, estratégias pedagógicas baseadas na mediação e na aprendizagem cooperativa podem ser fundamentais para o sucesso da inclusão.

Além disso, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a equidade no ensino, garantindo que estudantes com TEA e TDAH tenham acesso a um aprendizado significativo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem sido amplamente discutida no contexto educacional e se baseia em uma série de teorias e modelos que orientam as práticas pedagógicas e as políticas públicas.

Este referencial teórico busca apresentar as principais abordagens relacionadas à inclusão escolar, à educação diferenciada para esses alunos, e como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender a diversidade de necessidades no ambiente escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva é definida pela Declaração de Salamanca (1994) como o processo que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições de aprendizagem, tenham acesso à educação de qualidade em ambientes escolares regulares.

A inclusão escolar, conforme assinala Mantoan (2003), não se limita apenas à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas, mas envolve mudanças significativas na estrutura e na cultura escolar para atender a diversidade.

De acordo com Görl (2013), a educação inclusiva pressupõe uma abordagem pedagógica que remonta à flexibilidade do currículo e à implementação de adaptações e modificações que permitam que todos os alunos participem ativamente das atividades escolares.

No caso de alunos com TEA e TDAH, a educação inclusiva exige que os docentes adotem estratégias pedagógicas diferenciadas, levando em consideração as especificidades desses alunos, como dificuldades de atenção, hiperatividade, dificuldades de comunicação e interação social, entre outras características.

As práticas pedagógicas para alunos com TEA e TDAH devem ser planejadas de forma a promover o engajamento e a participação desses estudantes nas atividades escolares. Piaget (1973) e Vygotsky (1998) enfa-

tizam que o aprendizado deve ocorrer de forma interativa e significativa, considerando o contexto social e cultural do aluno.

A teoria de Vygotsky, com seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, sugere que o educador deve ser capaz de identificar o nível de desenvolvimento de cada aluno e oferecer desafios que estejam ao seu alcance, mas que também estimulem seu crescimento e aprendizado.

Em relação aos alunos com TDAH, a teoria de Barkley (2006) sobre o comportamento de crianças com déficit de atenção defende a necessidade de estratégias que ajudem esses alunos a manter o foco, reduzir a impulsividade e melhorar a organização das atividades.

Já em relação ao TEA, Wing (1996) e Baron-Cohen (2008) destacam a importância da implementação de estratégias que promovam a comunicação, a interação social e a redução de comportamentos repetitivos, por meio de intervenções específicas e individualizadas.

O modelo de Trabalho Coletivo de Formação (TCF), especialmente no contexto da educação inclusiva, representa uma prática pedagógica voltada para a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

O TCF, que pode ser entendido como um espaço de desenvolvimento colaborativo entre docentes e discentes, é uma ferramenta eficaz para promover a inclusão, pois permite que os alunos com transtornos, como os com TEA e TDAH, possam influenciar o próprio processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais personalizada e voltada para suas necessidades.

A pedagogia participativa proposta por Freire (1996), que valoriza a voz do aluno e a construção conjunta do conhecimento, está diretamente relacionada ao conceito de TCF. Para Freire, a educação deve ser um processo dialógico, onde todos os sujeitos (educadores e educandos) são protagonistas da aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolva autonomia e participação ativa na sua formação.

No contexto das políticas públicas de educação inclusiva, Pernambuco tem se destacado na implementação de ações voltadas para a formação de professores e a adaptação das práticas pedagógicas. O Plano Estadual

de Educação (PEE) de Pernambuco, em seus objetivos, destaca a necessidade de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos diversos, assegurando a implementação de adaptações curriculares, formação continuada de docentes e acompanhamento especializado.

Além disso, o Programa de Formação Continuada de Educadores tem proporcionado aos professores do Estado de Pernambuco a capacitação necessária para lidar com a diversidade em sala de aula.

Esse programa integra as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e busca capacitar os docentes a utilizarem recursos pedagógicos adequados e a se sensibilizarem para as necessidades específicas dos alunos com TEA e TDAH, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e acessível a todos.

A implementação do TCF, tanto a nível municipal quanto estadual, é uma estratégia essencial para o fortalecimento da inclusão escolar. Afonso (2011) discute como as políticas educacionais municipais, alinhadas com as diretrizes estaduais, podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, especialmente para alunos com habilidades específicas.

A colaboração entre a gestão municipal e a estadual tem se mostrado uma prática importante, visto que as iniciativas e políticas implementadas em nível estadual fornecem as bases para as adaptações locais, permitindo que o município implemente as soluções pedagógicas de maneira contextualizada.

Em Pernambuco, a articulação entre o TCF estadual e as práticas implementadas pelos municípios, de acordo com as especificidades de cada realidade local, tem sido fundamental para a criação de um sistema educacional mais inclusivo e capaz de atender a diversidade de alunos com TEA e TDAH, proporcionando um ambiente mais equitativo e eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam a relevância das interações sociais e das práticas pedagógicas na construção de um ambiente inclusivo

ISBN: 978-65-5222-069-1

para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A análise dos dados sugere que a participação ativa dos alunos com TEA e TDAH na escolha de suas estratégias de ensino, representadas aqui pelo processo de escolha do TCF (Trabalho Coletivo de Formação), foi um fator significativo para o aumento da integração desses alunos no ambiente escolar.

A adaptação das práticas pedagógicas, acompanhada de um apoio docente especializado, contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde todos os alunos puderam se sentir mais valorizados e engajados.

As adaptações pedagógicas desempenham um papel central no processo de inclusão escolar. O envolvimento dos estudantes com TEA e TDAH na escolha do TCF não só proporcionou um espaço para que suas necessidades e preferências fossem ouvidas, mas também demonstrou a eficácia das práticas pedagógicas individualizadas.

Essas adaptações, aliadas ao apoio constante dos docentes, não apenas facilitaram a compreensão do conteúdo, mas também incentivaram os alunos a se sentirem mais integrados ao grupo escolar. A personalização do ensino, muitas vezes ajustando os tempos de atividade, a abordagem metodológica e os materiais didáticos, foi crucial para permitir que esses estudantes participassem de forma mais ativa e produtiva nas atividades escolares.

Este processo de adaptação pedagógica reflete o conceito de educação inclusiva, que busca oferecer condições equitativas para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam alcançar seu potencial máximo.

Nesse sentido, o papel dos professores é fundamental, uma vez que devem estar atentos às necessidades individuais e prontamente dispostos a modificar suas abordagens pedagógicas para garantir que todos os estudantes se sintam parte do ambiente escolar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Os dados coletados indicaram que a participação ativa dos alunos com TEA e TDAH nas atividades escolares aumentou significativamente após as adaptações pedagógicas e o apoio constante dos docentes. Essa mudança não se limitou apenas à participação acadêmica, mas também refletiu um aumento na integração social desses alunos com seus colegas.

A interação social é um componente essencial do desenvolvimento educacional, e, quando os estudantes se sentem parte de um grupo coeso, eles tendem a se engajar mais nas atividades escolares e, consequentemente, melhoram seu desempenho acadêmico e social.

Os alunos, ao perceberem que suas necessidades estavam sendo atendidas de forma eficaz, se sentiram mais motivados e confiantes para participar das atividades, o que resultou em um ambiente escolar mais colaborativo e produtivo. Essa motivação extra, frequentemente observada em alunos com TEA e TDAH, foi um dos fatores que mais contribuiu para a melhoria da interação entre os estudantes e o fortalecimento dos laços sociais dentro da sala de aula.

Por outro lado, os docentes que participaram da pesquisa destacaram a importância do olhar atento para as necessidades específicas dos alunos com TEA e TDAH. A formação contínua e a sensibilização para as dificuldades que esses estudantes enfrentam são fundamentais para que os professores possam oferecer o suporte adequado.

Durante as observações, ficou evidente que os docentes que demonstraram mais empatia e paciência foram mais eficazes em criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentiram confortáveis para expressar suas opiniões e participar ativamente.

Além disso, os professores mencionaram a necessidade de trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais da educação, como psicopedagogos e assistentes educacionais, para oferecer suporte completo aos estudantes com necessidades especiais.

O trabalho em equipe se mostrou essencial para garantir a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas inclusivas, pois proporciona

uma abordagem holística para o atendimento das diversas demandas de aprendizagem dos alunos.

Em suma, os resultados indicam que a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas e o envolvimento dos alunos na escolha das metodologias de ensino, como o TCF, são fundamentais para promover a inclusão efetiva no ambiente escolar. A participação dos estudantes com TEA e TDAH em decisões pedagógicas não só contribui para sua integração social, mas também reforça a importância de práticas de ensino personalizadas e sensíveis às necessidades de cada aluno.

Além disso, o papel do docente é primordial, sendo necessário que o professor adote uma postura de observação constante e intervenção adequada para garantir que todos os alunos, especialmente os com TEA e TDAH, se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem. O ambiente educacional, quando projetado para ser inclusivo e adaptado às diversas necessidades, propicia um espaço de aprendizado mais equitativo e eficaz para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a relevância das interações sociais e das práticas pedagógicas na criação de um ambiente inclusivo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A partir dos dados obtidos, ficou evidente que a personalização das práticas pedagógicas, a adaptação curricular e o envolvimento dos alunos nas decisões relacionadas ao seu processo de aprendizagem, como a escolha do TCF (Trabalho Coletivo de Formação), são fatores cruciais para promover a inclusão e a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar.

As adaptações pedagógicas, quando acompanhadas de um apoio constante e especializado por parte dos docentes, demonstraram contri-

buir significativamente para o bem-estar emocional, social e acadêmico dos alunos com TEA e TDAH.

As descobertas deste estudo oferecem importantes contribuições para a prática pedagógica, especialmente no contexto da educação inclusiva. A principal contribuição reside no reconhecimento de que a adaptação do ensino, quando realizada de maneira intencional e eficaz, tem um impacto direto na participação e motivação dos alunos com necessidades educacionais específicas.

O envolvimento dos alunos na escolha do TCF, por exemplo, mostrou-se uma estratégia eficaz para fortalecer seu senso de pertencimento à comunidade escolar. Quando os alunos têm a oportunidade de influenciar a maneira como aprendem, isso não só melhora sua motivação, mas também promove uma maior compreensão de suas próprias necessidades e preferências educacionais, o que resulta em um processo de aprendizagem mais eficaz e satisfatório.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância do apoio docente na criação de um ambiente inclusivo. Os professores, ao adotarem práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas, demonstram não apenas um compromisso com a adaptação curricular, mas também um respeito pela individualidade de cada aluno.

A prática de um olhar atento e de uma escuta ativa por parte dos docentes foi identificada como fundamental para o sucesso das estratégias inclusivas. Este estudo, portanto, reforça a necessidade de uma formação contínua dos professores, especialmente no que diz respeito às abordagens pedagógicas para alunos com TEA e TDAH, de modo a garantir que esses alunos se sintam plenamente integrados e apoiados.

Os resultados da pesquisa também trazem importantes implicações para a promoção da inclusão escolar. A educação inclusiva não deve ser vista como um processo isolado, mas como um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e suas famílias.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A construção de um ambiente inclusivo requer a colaboração entre diferentes profissionais da educação, como psicopedagogos, assistentes educacionais e outros especialistas, para que seja possível atender às múltiplas necessidades dos alunos. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel crucial na criação de políticas e práticas que garantam um atendimento adequado e personalizado para cada estudante.

A promoção da inclusão deve ser, portanto, uma prioridade nas escolas, não apenas em relação aos alunos com TEA e TDAH, mas também em relação a outros grupos de estudantes que possam estar em situação de vulnerabilidade, como alunos com deficiências físicas ou com dificuldades de aprendizagem.

A formação e o desenvolvimento profissional dos educadores, aliados a uma estrutura escolar adequada, são essenciais para a efetiva implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Embora os resultados deste estudo tenham sido significativos, é importante destacar algumas limitações. Primeiramente, a amostra de participantes foi limitada, o que pode restringir a generalização dos resultados para contextos educacionais mais amplos.

A inclusão de diferentes tipos de escolas, de áreas rurais e urbanas, e de uma variedade maior de docentes e alunos com TEA e TDAH poderia proporcionar uma compreensão mais abrangente dos fatores que influenciam a inclusão escolar. Além disso, a pesquisa se concentrou principalmente em um aspecto específico do processo de inclusão, como as adaptações pedagógicas e a participação ativa dos alunos na escolha do TCF.

Embora esses aspectos sejam essenciais, outras variáveis, como a relação dos alunos com seus colegas e com suas famílias, também desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente inclusivo.

Outra limitação relevante foi o tempo de acompanhamento do estudo, que pode não ter sido suficiente para avaliar plenamente os impactos a longo prazo das práticas pedagógicas adotadas. Um estudo longitudinal poderia proporcionar uma visão mais aprofundada sobre a sustenta-

bilidade das estratégias de inclusão implementadas e seu impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA e TDAH.

Com base nas limitações mencionadas, sugerimos que futuras pesquisas explorem a diversidade de contextos educacionais, incluindo diferentes perfis de escolas e uma amostra mais representativa de alunos com TEA e TDAH.

Também seria interessante investigar outras práticas pedagógicas e estratégias de ensino que contribuem para a inclusão desses alunos, como o uso de tecnologias assistivas, abordagens multidisciplinares e o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da educação.

Além disso, seria relevante investigar os efeitos a longo prazo das adaptações pedagógicas e da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estudos longitudinais poderiam fornecer uma visão mais clara sobre como essas estratégias influenciam o desempenho acadêmico e o desenvolvimento social dos alunos ao longo do tempo.

A ampliação do foco para incluir a interação dos alunos com outros grupos de estudantes, como colegas sem necessidades especiais, também pode fornecer informações valiosas sobre a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Em conclusão, este estudo reafirma a importância da adaptação pedagógica, do apoio docente e do envolvimento dos alunos com TEA e TDAH no processo de aprendizagem como elementos centrais para a construção de um ambiente inclusivo.

A participação dos alunos na escolha das estratégias de ensino não só fortalece seu vínculo com a escola, mas também melhora sua motivação e seu desempenho. Os resultados apontam que a educação inclusiva, para ser eficaz, requer um compromisso coletivo da comunidade escolar, com práticas pedagógicas diferenciadas, uma formação contínua dos educadores e um apoio constante aos alunos com necessidades específicas.

Ao adotar essas abordagens, as escolas podem criar um ambiente mais justo e equitativo para todos os alunos, permitindo que cada um

alcance seu potencial máximo, independentemente das dificuldades que possa enfrentar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1999). **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA, N. S. C. (2016). **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Campinas: Papirus.

LOPES, J. A. (2011). **Interação social e aprendizagem: uma abordagem dialógica**. Porto Alegre: Artmed.

MANTOAN, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus.

RUSSO, J. (2020). **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: reflexões e experiências**. Belo Horizonte: Autêntica.

AFONSO, M. R. A articulação entre as políticas educacionais municipais e estaduais: uma análise das práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 31-45, 2011.

BARON-COHEN, S. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um manual para profissionais de saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERK, L. E. **Desenvolvimento infantil**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GÖRL, S. A educação inclusiva e os desafios da adaptação pedagógica para alunos com deficiências. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 58-73, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WING, L. **O espectro do autismo: teorias e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Pioneira, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 1994.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Estudantes do 9º ano da Rede Estadual farão pesquisa para concluir o Ensino Fundamental. Recife, ago. 2016. Disponível em: Acesso em: 05 de fevereiro de 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.003

VYGOTSKY E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA TEORIA DA APRENDIZAGEM ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cleyde Anne de Almeida Souza[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições de Vigotski (1989; 1994; 1997; 2003; 2008) para Educação Inclusiva, destacando aspectos importantes no que diz respeito às suas teorias e, respectivamente, a relação com as práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo bibliográfico e de abordagem qualitativa, que teve origem, nas discussões suscitadas, a partir disciplina complementar ofertada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ivy Enber Christian University. Foi realizada uma busca por material bibliográfico em diferentes repositórios acadêmicos que disponibilizam artigos científicos, anais de congressos, teses e dissertações, de modo que tornou possível aprofundar em leituras sobre a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a perspectiva inclusiva. Os resultados indicam que mais do que um período transitório, a infância é uma etapa valiosa, rica em potencialidades, onde o aprendizado e o crescimento se entrelaçam, intimamente, com a qualidade das interações sociais, sem as quais implica no desenvolvimento não satisfatório do pensamento e da linguagem. Vigotski defende a convivência escolar sem "homogeneida-

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educaçãoda Ivy Enber Christian University. Mestra em Educação pela Univeridade del Salvador de Buenos Aires/AR. Licenciada em Pedagogia – Habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia, cleyde.aee@gmail.com;

des" onde haja convívio com as diferenças. Como resultado, ressalta-se que a mediação é peça chave para garantir práticas pedagógicas que oportunizem experiências sociais e culturais entre os "diferentes".

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Educação inclusiva. Práticas Pedagógicas

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem em discussões suscitadas na disciplina de Teorias de Ensino e Aprendizagem, disciplina complementar ofertada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ivy Enber Christian University, no ano de 2024. A disciplina propôs, inicialmente, o estudo dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, com o objetivo apresentar as contribuições de Vigotski para a Educação Inclusiva. Posteriormente, foi orientada a escolha de um dos autores discutidos para ampliar leituras e produzir um artigo, levando em consideração elemento(s) da própria prática.

Assim, a escolha foi aprofundar em leituras sobre a abordagem histórico-cultural, ou seja, sobre as teorias da aprendizagem na perspectiva de Vigotski com o objetivo de apresentar suas contribuições à Educação Inclusiva, destacando aspectos importantes no que diz respeito às suas teorias e, respectivamente, a relação com as práticas pedagógicas. Após essa definição, foi realizada uma busca por material bibliográfico em diferentes repositórios acadêmicos que disponibilizam artigos científicos, anais de congressos, teses e dissertações.

Lev. S. Vigotski (1896 – 1934), psicólogo e teórico da aprendizagem, foi um dos primeiros autores a fundamentar teorias que contribuíram para a difusão do pensamento inclusivo. O autor destaca que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre a partir das interações sociais, ressaltando a importância da convivência entre todos, inclusive das pessoas com deficiência, sem que sejam vistas apenas sob o olhar das limitações ou da homogeneidade. Interferência nesse processo afetam o desenvolvimento humano e da aprendizagem. Nota-se ênfase à necessidade do aprender a conviver com as diferenças, sem que hajam segregações (isolamentos), uma vez que a sua teoria tenha como premissa a importância da garantia de qualidade nas interações sociais, seja na família, escola ou sociedade.

Sabemos que, historicamente, a infância sem sempre foi considerada uma fase específica e fundamental do desenvolvimento humano.

Somente a partir do século XX que a infância passou a ser percebida como um período com características próprias e com necessidade de cuidados e atenção específicos. Nesse contexto, emergem as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon, enquanto marcos fundamentais para a compreensão das particularidades do desenvolvimento infantil e suas relações com o aprendizado.

Para Piaget, a infância é uma fase intensa de construção cognitiva, na qual o desenvolvimento de estruturas mentais acontece em decorrência da interação com o ambiente, ocorrendo em estágios sequenciais. Wallon dá ênfase ao papel das emoções no desenvolvimento humano ao abordar a infância como um período de intensa integração ente afetividade, cognição e motricidade. Vigotski aborda o papel do contexto social e das interações mediadas na construção de conhecimentos.

No decorrer deste artigo, após um registro sobre o caminho metodológico, serão discutidos os seguintes tópicos: concepção de infância (s) – neste será apresentada uma breve reflexão sobre como a infância era concebida e a importância de sua ressignificação; educação inclusiva à luz de Vigotski – este tópico apresenta pontos relevantes da perspectiva histórico - cultural e sua contribuição para a educação inclusiva; contribuições para as práticas pedagógicas – ponto onde se discute como e quais as efetivas contribuições da teoria vigostkiana para as práticas pedagógicas e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca apresentar as contribuições de Vigostski para a Educação Inclusiva, da teoria Às práticas pedagógicas. O estudo tem caráter bibliográfico, sendo desenvolvido através de uma análise interpretativa e reflexiva, após a busca por material bibliográfico em diferentes repositórios acadêmicos que disponibilizam artigos científicos, anais de congressos, teses e dissertações, bem como capítulos de livros. Em uso do material coletado

tornou possível aprofundar nas leituras sobre a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a perspectiva inclusiva.

A pesquisa bibliográfica assumiu um papel central, neste estudo, por possibilitar a ampliação do conhecimento sobre o objeto investigado, oferecendo uma visão abrangente e crítica a cerca das contribuições já sistematizadas. Conforme pondera Lakatos e Marconi (2021, p.43): "A pesquisa bibliográfica não é uma simples repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas proporciona o exame de um tema sob novo enfoque, chegando a conclusões inovadoras".

Em outras palavras, a escrita deste artigo demandou análise crítica, interpretação e reflexão, permitindo diálogo com diferentes autores, sob intenção de construir um olhar sobre o objeto de estudo ou suscitar novas curiosidades, novas possibilidades de pesquisa. Por este motivo, não se trata de copiar ideias, mas reinterpretar escritos anteriores, estabelecendo relações, identificando contradições ou novas possibilidades de abordagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de infância é uma construção social que, ao longo da história, passou por transformações significativas, refletindo os valores, as crenças e as condições socioculturais de cada época. Hoje, a infância é compreendida como uma fase singular e essencial da vida humana, dotada de características próprias e necessidades específicas, mas essa visão nem sempre foi predominante. Na Idade Média, as crianças eram vistas e tratadas como "adultos em miniatura", de modo que

> a partir dos 3 a 4 anos participavam das mesmas atividades que os adultos, inclusive orgias, enforcamentos públicos, trabalhavam nos campos e vendiam seus produtos nos mercados, além de serem alvos de todo tipo de atrocidades pelos adultos (Rappaport, 1981, p.1).

Apenas com o advento do Renascimento e o desenvolvimento do humanismo é que a criança começou a ser percebida como um ser em

formação, necessitando de cuidados e educação específicos. No século XVII, o filósofo John Locke introduziu a ideia da tábula rasa, afirmando que a criança nasce como uma folha em branco, sendo moldada pelas experiências vividas, mesmo período em que a igreja afasta crianças de assuntos relacionados a sexo, apontando as inequações.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em sua obra Emílio, trouxe uma defesa à infância como uma fase natural e distinta, onde a criança deveria ter suas peculiaridades respeitadas e estimulada para aprender em harmonia com a natureza. Já entre o século XIX e início do século XX, passou-se a haver uma maior preocupação, inclusive de maneira sistematizada no que diz respeito à criança, principalmente quando Freud trouxe à tona suas descobertas sobre a relação entre o que se vivi na infância e os distúrbios de personalidades nas idade adulta.

Hoje, influenciados por teorias de autores como Vigotski, Piaget e Wallon, compreendemos a infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, em que a criança passou a ser reconhecida como um sujeito ativo, pleno em suas capacidades e potencialidades. Essa visão reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem e como parte de um contexto social, cultural e histórico que influencia e é influenciado por ela, de modo que,

> [...] a antropologia nos permite entender outros modos de ser criança que nem sempre são reconhecidos nas políticas públicas de saúde, educação, e no direito, mesmo naquelas políticas mais bem-intencionadas e mais afeitas aos direitos da criança e do adolescente (Cohn, 2013, p.239).

Contemporaneamente, a infância é vista como um momento de descobertas, experimentações e desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, ela não é homogênea, mas marcada pela diversidade de experiências, culturas, contextos familiares e históricos. Os escritos de Vigostki corrobora com esta percepção ao ponderar que, desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incor-

porá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são denominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica, mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010).

Na perspectiva desta abordagem sociocultural, dá-se ênfase ao papel das interações sociais mediadas por ferramentas culturais para a construções dos processos de mediação no que tange as zonas de desenvolvimento. E, ao se referir à educação de pessoas com deficiência, temos as intervenções pedagógicas como peças chave, uma vez que estas contemplem o apoio necessário para a criança avançar, oferecendo assim, o suporte necessário às suas especificidades, ou seja, às habilidades que ainda não conseguiu consolidar.

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

Assim, é possível compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está restrito apenas às questões de ordem biológica¸ uma vez que são estimuladas e desenvolvidas conforme a realidade social da criança, por influêcia do meio em que se vive e as interações que estabelecem nos seus grupos sociais (escola, família, igreja, etc). Dessa maneira, “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 1989, p. 3).

Nesta perspectiva, desloca-se o foco das limitações individuais para a qualidade das interações pedagógicas e dos ambientes de aprendiza-

ISBN: 978-65-5222-069-1

gem. Ao valorizar o potencial de cada aluno, Vigotski reforça que todas as crianças, independentemente de suas condições ou diagnósticos, têm capacidade de aprender e se desenvolver através de estratégias alternativas. Por este motivo, a Educação Inclusiva contrapõe-se a qualquer forma de exclusão e tem por objetivo garantir o direito à educação para todos, promovendo a equidade e a valorização da diversidade. Trata-se de criar ambientes educativos que respeitem, acolham, considerem as potencialidades e atendam às necessidades específicas.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central na teoria vigotskiana e fundamental para a educação inclusiva por ser compreendida como o espaço entre o que a criança já consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente, como professores ou colegas. Numa linha inclusiva, a ZDP implica que o sucesso da aprendizagem não depende exclusivamente das habilidades intrínsecas do aluno, mas da qualidade e adequação do suporte oferecido.

Para Vigotski, a aprendizagem ocorre por meio da mediação, quer dizer, pela intervenção de ferramentas culturais e do outro, que ajudam a criança a construir conhecimento. Na Educação Especial Inclusiva, isso significa criar ambientes que ofereçam suporte adequado e acessível a todos, como adaptações curriculares, recursos tecnológicos, tecnologias assistivas e metodologias diversificadas.

Assim, a Educação Especial Inclusiva, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski, reafirma o papel transformador da escola como espaço de aprendizagem, equidade e cidadania. Contemplar os princípios da inclusão beneficia não apenas os alunos com necessidades específicas, mas todos os envolvidos no processo educativo.

Otto (2005, p. 2), contribui ao dizer que

> pesquisas tem comprovado os benefícios para as crianças ditas normais, especialmente no aspecto socioafetivo e oral, e que muitas delas tem aprendido a construir e praticar atitudes de tolerância, aceitação e colaboração com as crianças com deficiência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A convivência entre crianças típicas e crianças neuro divergentes além de tornar o ambiente inclusivo, contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como empatia, respeito, solidariedade e cooperação. Essas experiências promovem aprendizagens humanas e éticas que vão além dos conteúdos curriculares, fortalecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos, acolhendo as diferenças, ampliando o olhar de todos sobre o que é diversidade, desconstruindo preconceitos e favorecendo a criação de vínculos afetivos.]

Torna-se notória a contribuição da teoria vigostskiana para as práticas pedagógicas com ênfase na inclusão, uma vez que nos proporciona reflexões que permitem construir a percepção do papel da interação social, da mediação e da cultura no desenvolvimento humano, oferecendo fundamentos teóricos para práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e oportunizam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas.

Sendo assim, entende-se aqui por práticas pedagógicas inclusivas, as ações educativas desenvolvidas e efetivadas pelos docentes, no âmbito escolar, com o intuito de garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, dificuldades de aprendizagem ou diferenças socioculturais, possam participar plenamente das atividades escolares. nas práticas pedagógicas inclusivas, cabe criar oportunidades para que colaborem uns com os outros, troquem experiências e aprendam juntos. A sala de aula torna-se um espaço onde a diversidade não deva ser apenas respeitada, mas também, valorizada como um recurso pedagógico que beneficia a todas as crianças.

A criança é um ser social que constrói conhecimento e identidade nas interações com o outro e com o ambiente e, por isso a necessidade de reconhecê-la como sujeito ativo, proporcionando ambientes de aprendizagem que respeitem sua curiosidade, criatividade e capacidade de construção. Isso envolve práticas pedagógicas que considerem suas necessidades, interesses e ritmos, promovendo experiências significativas e que integrem os diversos saberes. Vale ressaltar, que Vigotski (1997

apud Silva e Araújo, 2024, p.8) “defendia a necessidade de se haver uma reestruturação dos princípios aplicados na escola e promover uma vinculação da pedagogia direcionada ao sujeito com deficiência com as bases gerais da educação social”.

Isso reforça a importância do olhar inclusivo sobre as práticas pedagógicas na escola, do ato de considerar as potencialidades e as necessidades específicas de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento em um ambiente inclusivo e colaborativo, e, inclusive, reconhecendo que as ZDP’s permitem ao professor a percepção de intervenções específicas necessárias com a intencionalidade de estimular os possíveis avanços na aprendizagem. Tais aspectos sobrepõem à visão tradicional de que a deficiência é uma limitação fixa, uma perspectiva em constante processo de superação, da qual considerava o aluno com deficiência como alguém incapaz de aprender ou de acompanhar o processo educativo comum, centrando-se em suas limitações.

Com a abordagem inclusiva, ao se propor uma **ressignificação dessa compreensão**, reconhece-se que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos dinâmicos, influenciados pelas interações sociais, pelas mediações pedagógicas e pelas oportunidades oferecidas no ambiente escolar, como já fora citado em outros trechos deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que ao longo dos anos, houveram significativas mudanças na concepção de infância, sendo necessário, hoje, entender a criança como um ser social que constrói conhecimento e identidade nas interações com o outro e com o ambiente. A concepção contemporânea de infância nos desafia a repensar nossas práticas sociais, culturais e educacionais, nos convidando ao reconhecimento e respeito às singularidades, de modo a assegurar acesso igualitário às oportunidades de desenvolvimento pleno.

Para além disso, se faz necessário ampliar olhares sobre a perspectiva de uma educação inclusiva, que possa acolher as diferentes infâncias,

alargando possibilidades de práticas pedagógicas que contemple a equidade. E, nesse sentido, à luz de Vigotski, a educação inclusiva é mais do que a integração física de crianças com necessidades específicas nas escolas regulares. É um compromisso com a criação de ambientes educativos onde sejam valorizados, apoiados e desafiados a alcançar seu potencial máximo. Em uma sala de aula inclusiva, as interações entre alunos com diferentes habilidades e experiências criam um ambiente rico em diversidade, no qual todos podem aprender uns com os outros.

Assim, tanto aos profissionais da sala de aula comum de ensino regular, quanto aos profissinais que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais (no Atendimento Educaional Especializado), convém conhecer e compreender as contribuições de Vigoski para a Educação Inclusiva, de modo a efetivá-la no contexto educacional, organizando situações pedagógicas e culturais que reverberem em práticas educacionais inclusivas que tenham a mediação como peça chave para garantir experiências sociais e culturais entre os “diferentes”.

REFERÊNCIAS

Beyer, H. O. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Educação Especial, núm. 26, -, 2005, p. 1-4.

Cohn. Clarice. **Concepções de infância e infâncias**: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Disponível em < https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/> Acesso em 3 jan 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. ***Fundamentos de metodologia científica***. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

NETA, A. S. O. ; NASCIMENTO, R. M; FALCÃO, G.M.B. **Contribuições de vigotsky à concepção de educação inclusiva.** Disponível em: < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID11349_03102019220327.pdf> Acesso em 28 dez 2024

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. La Taille y otros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão, p. 23-34, 1992.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: A infância inicial: o bebê e sua mãe**. São Paulo: EPU, 1981. 90 p.V.1.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVA, A. P. A.; Araújo, M. P . N. **Contribuições de Vigotski para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: < https://artefactumjournal.com/index.php/artefactum/article/view/2256> Acesso em 28 dez 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/. Acesso em; 21 dez. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: **Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.004

DA OPRESSÃO AO DESEJO DE SABER: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES SURDOS RUMO AO ENSINO SUPERIOR

Adriana Alves Novais[1]

RESUMO

Este estudo analisa a trajetória de estudantes surdos ao longo da educação básica, buscando compreender os processos que impulsionaram sua atividade intelectual até o ingresso no ensino superior. Adota-se uma abordagem qualitativa de caráter autobiográfico, cujas narrativas foram produzidas a partir do Balanço do Saber e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal. A investigação destaca os percursos escolares e familiares, as dificuldades enfrentadas, as estratégias de permanência, os agentes de aprendizagem e outros elementos que contribuíram para a mobilização desses sujeitos em direção à formação superior. Os resultados evidenciam dois processos centrais: o desejo de aprimorar a fluência em Libras, visando à qualificação e à atuação profissional, e o desejo de reconhecimento social associado ao ensino superior — desejo que se expressa também na identificação com o "Outro", representado por amigos surdos que já haviam alcançado tal patamar.

Palavras-chave: Educação de surdos, Educação Superior, Mobilização, Relação com o saber.

1 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação (UFS). Líder do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (Núpita)-Cnpq/UFS. e-mail: drinovais@academico.ufs.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

Partindo das singularidades e escolhas que conduzem cada sujeito a se relacionar com um determinado saber, delimitamos nosso objeto de pesquisa a partir da seguinte questão: o que leva um estudante surdo a buscar o ensino superior? Para compreender tal movimento, tornou-se essencial investigar suas trajetórias, experiências familiares e escolares, pois, conforme Charlot (2000), a relação de um sujeito com o saber envolve também suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, a noção teórica da Relação com o Saber (doravante RS) constituiu o fundamento epistemológico orientador desta pesquisa. Difundida no Brasil especialmente por Bernard Charlot, a teoria tem se mostrado relevante para a reflexão e análise das relações de diferentes sujeitos com a escola e com o conhecimento — sejam eles oriundos de classes populares ou médias, de instituições públicas ou privadas, bolsistas ou privados de liberdade, em situações de sucesso ou de fracasso escolar. A RS permite compreender o sentido que cada sujeito atribui à aprendizagem, seja na posição de quem ensina ou de quem aprende, em torno de um conteúdo, uma disciplina ou da própria experiência escolar.

A primeira convergência identificada entre a teoria da RS e a inclusão de pessoas com deficiência está na leitura positiva do sujeito, que reconhece sua história e as situações em que se sente incluído, em contraposição à "leitura negativa da realidade social, interpretada em termos de carências" (Charlot, 2000, p. 29), frequentemente aplicada às pessoas com deficiência. Contudo, compreender as condições de sucesso não se resume a destacar potencialidades: é preciso considerar o que acontece com esses sujeitos, suas condições sensório-motoras, orgânicas e fisiológicas, bem como as relações e interações que estabelecem com o meio.

As leituras sobre a teoria reforçaram a necessidade de analisar as relações do sujeito com a escola e com o conhecimento, levando em conta as implicações do que ocorre dentro e fora do espaço escolar — dimensões indissociáveis da constituição do aprendiz. Mais do que compreender situa-

ções de êxito ou de fracasso, a análise da relação do estudante surdo com o saber revelou-se profundamente atravessada pela questão do desejo: o desejo que mobiliza, dá sentido e sustenta a atividade intelectual.

As primeiras investigações empíricas evidenciaram que, mesmo em contextos de extrema adversidade, muitos estudantes surdos permaneciam por longos anos na escola, frequentemente em condições de invisibilidade, e, ao final dessa trajetória, manifestavam o desejo de chegar à universidade.

Dessa constatação emergiu o objetivo deste trabalho: analisar a trajetória de estudantes surdos na educação básica, buscando compreender os processos que mobilizaram sua atividade intelectual rumo ao ensino superior. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos de produção de dados o Balanço do Saber e a entrevista semiestruturada, aplicados a nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal. Neste texto, apresentamos a primeira categoria de análise da pesquisa, voltada à mobilização pelo ensino superior.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada deriva de uma tese de doutorado, cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de origem e aprovado em sua primeira versão pelo parecer consubstanciado nº 4.530.674, referente ao CAAE nº 28060019.1.0000.5546. De abordagem qualitativa, a investigação utilizou como método as narrativas autobiográficas, produzidas a partir da técnica do Balanço do Saber e de entrevistas semiestruturadas, contando com a participação de nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal.

É importante ressaltar que os discursos dos sujeitos são atravessados pelo contexto histórico e social em que são produzidos, bem como por outros discursos que os permeiam. Tal aspecto evidencia a indissociabi-

lidade entre educação e vida, conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011): aprende-se sobre a vida pesquisando a educação e sobre a educação pesquisando a vida dos envolvidos. Para Josso (2004; 2010), ao narrar suas histórias, as pessoas reafirmam-se, educam a si mesmas e também aos outros. A narrativa explicita, de forma intencional ou não, marcas, significados e sinais que ajudam a compreender a trajetória e a construção de quem se é no tempo presente. Isso permite que o sujeito empreenda uma viagem que se inicia ao reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um (Josso, 2004, p. 58).

Trata-se, portanto, de um diálogo do sujeito consigo mesmo e com o outro, cujo produto permite ao pesquisador realizar o balanço daquilo que ele sabe — ou acredita saber —, buscando respostas para questões que dizem respeito à relação do estudante consigo, com o mundo e com o outro (Charlot, 2000). Considerando a natureza da pesquisa, centrada na surdez, reconhecemos que aqueles que melhor podem falar sobre a experiência de ser surdo são as próprias pessoas surdas. Tal compreensão justifica a decisão de entrevistar exclusivamente estudantes surdos do referido curso, e não sujeitos ouvintes. Strobel (2018) lamenta que grande parte das pesquisas sobre surdos tenha sido produzida por profissionais que apenas trabalharam com eles; por isso, desde o início, nossa intenção foi realizar uma pesquisa em que os próprios sujeitos surdos narrassem suas experiências.

Foram realizados três encontros para aplicação dos Balanços do Saber e das entrevistas, com grupos compostos por três participantes,

ISBN: 978-65-5222-069-1

a fim de favorecer a interação e a pluralidade de ideias. Cada encontro teve duração média de uma hora e trinta minutos. Inspirados em Charlot (2009), construímos uma versão adaptada do Balanço do Saber para esta pesquisa, com as seguintes perguntas orientadoras: Desde que nasci, aprendi muitas coisas... O que aprendi? Com quem aprendi? O que considero mais importante nesse aprendizado? Agora estou no curso de Letras Libras. Como cheguei até aqui? O que tenho aprendido? Com quem? O que é importante para mim nesse curso? E no futuro, como me imagino daqui a 20 anos? O que espero estar fazendo? Como pretendo fazer isso acontecer?

Normalmente, o Balanço do Saber propõe produções escritas, nas quais o sujeito tem liberdade para se expressar sem interferência do pesquisador. Em alguns casos, são utilizadas produções orais e, como os participantes desta pesquisa eram surdos, suas narrativas foram produzidas em Libras, com tradução e interpretação para a Língua Portuguesa, realizadas com o apoio de um tradutor-intérprete de Libras. As entrevistas foram filmadas, transcritas para o português e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por meio de suas iniciais.

As entrevistas foram organizadas em três categorias, ou índices de sentido, relacionados:

a. à trajetória escolar e às experiências singulares de formação no âmbito familiar, escolar e em outros espaços educativos, bem como aos móbiles que impulsionaram a busca pela universidade, especialmente pela formação em Letras Libras;
b. ao processo de aprendizagem no curso de Letras Libras; e
c. aos sentidos atribuídos à atuação no ensino de Libras. Neste artigo, abordamos a primeira categoria — a trajetória desses estudantes na educação básica — a partir da proposição inicial do Balanço do Saber: Desde que nasci, aprendi muitas coisas... O que aprendi? Com quem aprendi? O que foi mais importante nesse aprendi-

> zado? As memórias evocadas pelos participantes sobre a infância e as primeiras experiências escolares permitiram identificar a primeira categoria analítica: o sentido atribuído à escola e ao aprender, que abarca a história singular dos sujeitos, os desafios enfrentados, as figuras do aprender e as mobilizações que os conduziram ao curso de Letras Libras.

Antes, porém, de compreender o que significa para esses estudantes tornarem-se universitários, buscamos conhecer quem são, suas relações com a família, com a escola, com a surdez e com a linguagem — dimensões fundamentais na condução de suas escolhas e na construção de sentidos na Relação com o Saber. Enveredar pelos caminhos da pesquisa a partir da teoria da RS significa, conforme Charlot (2005, p. 42), "estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também, como sujeito aprendiz". Para que o sujeito se envolva nesse processo, é preciso que se sinta mobilizado a agir. Esse movimento é interno e deve partir do próprio sujeito, pois "mobilizar é pôr-se em movimento" (Charlot, 2000, p. 54) — é engajar-se em uma atividade que tem um móbil, um motivo. O móbil é, portanto, aquilo que o move. Pais, mães ou professores podem oferecer estímulos, mas, para que o estudante entre em atividade intelectual, é necessário que se relacione com o conteúdo de modo ativo, que haja vontade de saber. Com base em Leontiev (1975) e Rochex (1995), Charlot (2000, p. 55) define atividade como o "conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta". Sem atividade intelectual, o sujeito não aprende, adverte Charlot (2013), pois somente aprende quem encontra sentido no ato de aprender.

Em síntese, a mobilização conduz a uma atividade intelectual eficaz, que, por sua vez, promove a apropriação dos saberes. O saber torna-se, assim, objeto de desejo, essencial (Charlot, 2005), embora não isento de dificuldades. A mobilização intelectual exige esforço e renúncia; o desafio é que, embora deseje saber, o sujeito nem sempre aceita o esforço que o aprender impõe.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Mas de onde surge o desejo de saber? Ele nasce da incompletude humana, do "desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro" (Charlot, 2005, p. 57). Esse desejo impulsiona o sujeito a buscar, a trilhar novos caminhos, a redefinir percursos conforme novas metas, experiências e relações estabelecidas com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Situemos, então, esse sujeito: ele é um ser que nasce em um mundo historicamente construído, habitado por outros seres humanos que deixam suas marcas e modos de viver; um ser social que cresce entre pessoas com valores e comportamentos diversos, com as quais estabelece laços e partilha interesses; e um ser singular, que, a partir da apropriação do que observa e da interação com os outros, constrói sua própria história, interpretando o mundo e sua posição nele (Charlot, 2013). Desde o nascimento, confronta-se com a necessidade de compreender o mundo e o que nele está posto; é influenciado, mas também influencia. Encontra-se continuamente diante de figuras às quais os saberes estão incorporados — objetos de uso, atividades cotidianas ou complexas, dispositivos e relações sociais que estruturam a vida coletiva.

A questão central, portanto, consiste em investigar por que e para que esses sujeitos estudam: qual o sentido de ir à escola, de estudar ou não, de aprender e compreender, dentro ou fora dela? São essas as indagações que Charlot propõe para compreender a mobilização do sujeito. Assim, três são os conceitos fundamentais que estruturam a relação do sujeito com o aprender: sentido, mobilização e atividade intelectual. A partir deles buscamos compreender por que — e para que — esses estudantes surdos aspiram ao ensino superior: que sentido atribuem a essa escolha e o que os mobilizou nessa atividade intelectual.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Charlot (2000), o sujeito, ao nascer, habita um lugar, ocupa uma posição no mundo, possui uma família ou pessoas com as quais con-

ISBN: 978-65-5222-069-1

vive desde cedo, vai à escola, relaciona-se com professores, com amigos, vizinhos, familiares, lugares. Ele aprende coisas, domina instrumentos, apaixona-se, planeja o futuro, almeja uma profissão, um determinado status. Ele sofre pressões da família para estudar (ou não), recebe estímulos, ordens, ofensas. Toda essa conjuntura, e as relações que estabelece com elas, constroem-no enquanto sujeito social inserido em relações de aprender.

Para o pesquisador francês, a construção de novas aprendizagens requer participação em atividades intelectuais e mobilização. Dessa forma, a mobilização intelectual o induz a uma atividade intelectual eficiente. O saber se torna, assim, um objeto do desejo, que emerge a partir daquilo que ele ainda não alcançou, típico da incompletude do ser humano; há sempre um "desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro" (Charlot, 2005, p. 57). Esse desejo leva-o a diferentes caminhos, acompanha-o em toda a sua trajetória ou vai se alterando a cada experiência, a cada aquisição e mediante suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. O sujeito é, nessa construção, fruto de seus desejos e ações volitivas, produto de suas escolhas e das relações que o levaram a elas. É, portanto, por meio do desejo que o sujeito se movimenta em direção ao saber.

A questão da atividade intelectual do aluno se assenta como a base para a transformação da escola (Charlot, 2013), pois sem essa atividade ele não aprende e é a aprendizagem, e não o ensino, a função da escola. Para realizar essa atividade, ele precisa ver sentido, quando encontra prazer no fato de aprender; desde que seja um sentido relacionado ao aprendizado, alerta o autor. Se o sentido que esse aluno encontra na escola for alheio ao aprender, nada ocorre. Quando o professor não encontra essa atividade intelectual por parte do aluno, ele não desencadeia a aprendizagem, é preciso que sejam atividades específicas, trata-se de posições especificamente escolares. Prazer e desejo são condições fundamentais para a aprendizagem, afirma o pesquisador. Assim, são três os principais conceitos a serem compreendidos na relação com o aprender: sentido, mobilização (desejo) e atividade intelectual.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Assim, nessa primeira categoria, convidamos o sujeito a pensar sobre o que aprendeu e com quem, sobre o que foi mais importante nesse processo. Dessas narrativas emergiram construções singulares, aspectos relevantes que se constituíram como chaves de leitura: as primeiras experiências de aprendizagem na família e na escola, distinguindo-se aquelas que ocorreram na escola regular, com estudantes ouvintes e na escola bilíngue, com aprendizado em Libras; As dificuldades e desafios enfrentados ao longo do ensino básico e as estratégias tomadas para minimizá-las; e a mobilização ao ensino superior.

Todos os participantes nasceram de pais ouvintes e sua trajetória escolar pode ser dividida em dois blocos: aqueles que tiveram oportunidade de estudar em escola bilíngue (4 deles desde a infância e 1 na adolescência), e aqueles que não tiveram oportunidade de acesso à Libras senão na idade adulta (4 participantes).

Identificamos, nos relatos dos 4 participantes do primeiro bloco, aqueles que tiveram acesso à escola bilíngue desde cedo, um esforço maior da família, interesse em encontrar uma escola que oferecesse condições de aprendizado da Libras, além da busca por outras formas de apoio, como a fonoaudiologia, sem impor a oralização exclusivamente; além disso, mesmo que de forma básica, um ou mais membros da família também aprenderam a língua de sinais. Isso não significa que as dificuldades não existissem, conforme relata RL: “a comunicação com a minha família foi uma barreira imensa, porque [...] era bem básica [...]. A família sabia o básico de libras, mas eles só faziam resumos, né”? O fato de sentir dependente da família ouvinte para acessar as informações ao seu redor incomoda-o bastante: “até mesmo no consultório médico [...], eu não conseguia entender, aí eu acabava dependendo da família, essa era a minha maior dificuldade. Muitos surdos acabam tendo esse prejuízo, eu percebi isso, que havia esse prejuízo” (RL).

O desconhecimento de aspectos da surdez leva muitos pais a cometerem equívocos que levam a atrasos no desenvolvimento da linguagem

ISBN: 978-65-5222-069-1

do filho surdo, os quais poderiam ser evitados através da busca de informações com profissionais capacitados para isso:

> *Meus pais não sabiam que eu era surda [...]. Então me levaram a uma consulta médica e [...] foi um choque para eles. Quando eles voltaram para casa, eles ficaram pensando: como vai ser o futuro da nossa filha? Já que eles não tinham tanta informação da comunidade surda, [...], eles me colocaram na escola de ouvintes [...], mas eu não fazia nada lá [...]. Então, a professora [...] disse: é melhor que sua filha seja transferida para escola de surdos, que tenha ensino para surdo, porque senão ela não vai desenvolver bem. Então meus pais acabaram procurando uma escola para surdos, chamada Suvag (SK).*

Para as gêmeas surdas AC e AS, cuja família possui um bom número de integrantes que utilizam a Libras, a comunicação em casa não foi um problema:

> *[...] bom é que na minha família muitas pessoas sabem língua de sinais, minha mãe, minha tia, meus primos, meu padrasto, quase todos, né? Minha tia casou e a família dela percebeu que com a língua de sinais a gente se sentia mais unida. Hoje eu estou casada também e a família do meu marido sempre dizia assim: como é isso, como é aquilo? E assim eu me sinto incluída na família também, porque eu estou começando a ensinar um pouco de língua de sinais para eles e percebo que tem interesse, eles estão também querendo aprender (AS).*

Consideramos importante registrar as histórias sociais desses estudantes para que, ao analisarmos suas primeiras experiências escolares, possamos ter uma visão da importância da família na educação da criança surda e que nem sempre basta a preocupação para garantir que ele e seus familiares tenham acesso à língua de sinais. Para muitos pais, colocar seu filho surdo em escola regular não se trata de uma escolha, mas de única possibilidade no município em que vivem. Para Charlot (2009, p. 38), é importante explorar a vertente familiar da história escolar do estudante, já que um dos principais (e primeiros e mais marcantes) lugares de aprendizagem é com a família. O "centro da gravidade" de suas aprendizagens

ISBN: 978-65-5222-069-1

está “nas aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais que ele faz na sua família – e, numa escala mais pequena, no bairro”.

Citamos o caso de MS, uma participante que passou a maior parte de sua infância sem aprender língua de sinais, mas que revela em seu depoimento a preocupação da mãe desde cedo com seu aprendizado. O fato de não haver na cidade em que mora uma escola bilíngue ou cursos de ensino de língua de sinais para surdos fez com que os primeiros anos de Educação Básica fosse repleto de percalços, de tentativas e desistências.

As dificuldades fizeram com que o desejo da escola arrefecesse: “chegou um tempo que eu não queria ir mais para sala de aula, queria aprender apenas palavras e algumas outras coisas em libras, porque eu não conseguia entender nada naquele momento”.

> *Nesse dia quando eu voltei para casa, eu falei com minha mãe: Olha mãe, eu quero utilizar a língua de sinais. Eu quero que as aulas sejam assim, lá não tem intérprete, não tem nada, só tem os professores em português e eu não consigo entender nada. Minha mãe demonstrou preocupação comigo, pelo fato de ser surda, ela queria sim que eu aprendesse e desenvolvesse, como eu também queria isso (MS).*

A mudança na relação de MS com a escola foi evidente, embora tardia, apenas aos 18 anos. Até então, o conhecimento da Libras da estudante era bem limitado, apenas palavras simples, enquanto na escola bilíngue o contato com professores bilíngues e outros surdos promoveu desenvolvimento no idioma e nos estudos.

A narrativa comprova as assertivas de Josso (2010) no que diz respeito à importância de rememorar para pesquisas que tratam de educação e formação, tanto para o sujeito quanto para o pesquisador, pois ao refletir sobre seu processo formativo, o sujeito ajuda-nos a compreender e evidenciar sua própria atuação, seja ela mais ou menos ativa, e do quanto podem se tornar sujeitos cada vez mais conscientes.

Assim como MS, muitos estudantes surdos sentem dificuldade para se encaixar, para encontrar um espaço em que possam compartilhar suas experiências e, apesar de receber apoio da família, sente-se como “uma

peça que não se encaixa no quebra-cabeça", afirma Quadros (2017, p. 76). Quando encontram um local que favoreça o encontro surdo-surdo, tudo faz sentido, pois a língua só ganha sentido e se estabelece socialmente.

No entanto, o mundo da criança surda não deve ficar restrito ao de outros surdos; isso não é inclusão. Afinal, como afirma Charlot (2005), educar-se é ingressar na cultura, na dos outros e na própria. Acreditamos no princípio da inclusão como direito, desde que lhes sejam garantidas as condições para sua permanência com sucesso, que tenham acesso ao saber e à educação. Quando isso não acontece, muitas crianças surdas guardam da escola regular traumas e lembranças desagradáveis de preconceito e discriminação.

A atividade intelectual do aluno se assenta como a base para a transformação da escola (Charlot, 2013), pois sem essa atividade ele não aprende. Para realizá-la, é precisa ver sentido, desde que seja um sentido relacionado ao aprendizado, alerta o autor, pois este sentido for alheio ao aprender, nada ocorre. Por isso, para o estudante surdo, a escola precisa ser um espaço que instigue a atividade intelectual e isso somente ocorrerá se ele puder compreender do que se trata. O primeiro passo é a aquisição da língua e a compreensão do universo escolar por meio dela.

As narrativas representam a realidade de muitos surdos filhos de pais ouvintes: eles são forçados "a existir num contexto de artificialidade comunicativa, de expectativas impossíveis (ser como o ouvinte) e de limitação dos universos discursivos" (Sá, 2002, p. 193), seja na família, seja na escola. A criança surda é curiosa e cheia de dúvidas como qualquer criança e precisa saber o que acontece com o mundo ao seu redor, mas esse mundo é formado por ouvintes apenas, essa curiosidade não é atendida pela barreira comunicacional.

As questões de inclusão educacional do estudante surdo estão estreitamente relacionadas à exclusão social. Exclusão, como afirmamos, começa dentro da própria família, quando os pais não aceitam a surdez, culpam-se por gerar um filho "com defeito" e, por isso alimentam esperanças de uma cura através da medicina.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Não se trata de o membro surdo entender e ser entendido, afirma Moura (2000), mas de ser considerado como um membro real da família, com quem se interage; nessa situação ele não é considerado um interlocutor porque não é um falante. O depoimento de Laborit (1994) representa bem esse sentimento de DS:

> Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (Laborit, 1994 apud Strobel, 2018, p. 61-62).

Para NR, que somente aprendeu Libras aos 19 anos de idade, a comunicação sempre foi uma barreira: "antes eu só tentava oralizar e fazendo gestos e mímicas [...], quando eu utilizo a libras eu consigo entender melhor e me expressar melhor. Quando eu oralizo nem eu consigo entender muito bem o que eu quero falar, é muito mais fácil, né? Infelizmente eu aprendi com esse atraso, né"?

Uma primeira análise do material coletado traz à tona que em suas primeiras experiências na escola, quando convidados a pensar sobre o que aprenderam e com quem, os participantes não evidenciam a aprendizagem de conhecimentos específico, mas o próprio ensino da Libras ou da Língua Portuguesa. Aprendizagem, para esses estudantes, está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento linguístico, nas duas línguas citadas. Há um marco temporal definido por antes e depois de aprender Libras, que a define como o aspecto mais importante em sua trajetória escolar. O período passado em escolas regulares é apresentado de forma obscura, dolorosa, opressora, de imobilidade intelectual, em que nada se aprendeu.

> *Eu não entendia nada, as professoras me passavam textos, eu ficava sem saber o que era aquilo, não conseguia entender nada [...]. Com certa de 9 anos de idade, nessa escola inclusiva, eu ainda estava sem*

interação, meu desenvolvimento era lento. [...] Só tinha eu de surdo, não tinha mais ninguém e os outros alunos desenvolveram bem e eu não (MS).

Então quando era criança, na escola acabei não aprendendo nada, não sabia de nada, só copiava, era o que eu fazia [...] e eu acabava só decorando as coisas [...], mas faltava compreender o assunto, porque eu não conseguia compreender o assunto, eu só decorava, só copiava para poder fazer a prova (NR).

Na escola foi muito difícil, porque não tinha intérprete de libras, eu sofria bastante por causa dessas barreiras comunicacionais. Os professores falavam, mas eu não conseguia entender e eles acabavam desistindo de mim, então foi muito difícil. O que mais eu fazia era brincar, me divertir um pouco, ali naquele momento, eu ficava só prestando atenção no que ocorria ao meu redor, mas não tinha comunicação [...] (JF).

[...] com as pessoas ao nosso redor a gente não conseguia ter essa comunicação, principalmente na escola. A gente acabava não aprendendo nada. A nossa mãe achava que a gente era preguiçosa, que a gente não queria ir para escola, não queria acordar cedo (AC).

Os depoimentos acima demonstram o quanto as primeiras experiências escolares foram negativas devido à ausência de comunicação, de trocas sociais, fazendo com que se sintam marginalizados, estrangeiros no espaço escolar. Há uma percepção evidente de que esse período foi nulo em termos de desenvolvimento intelectual, não houve estímulo à atividade porque a escola, nessa configuração, torna-se um local que descumpre com o papel de contribuir com o desenvolvimento do estudante, impossibilitando assim sua mobilização ou engajamento em uma atividade intelectual (Charlot, 2005). Não há referência a disciplinas escolares, a conteúdos de saber, mas há menção a aprendizagem de normas, à disciplina corporal (ficar sentado, ficar quieto, copiar, prestar atenção). Nesse período, a aprendizagem está ligada ao sentido de adquirir uma língua para organizar seu pensamento, poder se comunicar e só a partir de então, adquirir outras aprendizagens.

Conforme Charlot (2013), um estudante entra de fato na escola quando ele encontra o saber e este lhe dá prazer, confere-lhe sentido. Para muitos estudantes surdos isso não acontece numa escola regular,

ISBN: 978-65-5222-069-1

pois não basta que as portas da escola estejam abertas, afirma o pesquisador; é preciso que ele tenha acesso ao universo cognitivo e simbólico dela.

Diante das dificuldades, elas tentam encontrar meios de sobrevivência, seja pela acomodação (ficar quieto, calado), seja pela reivindicação (cobrar o direito ao intérprete, pedir ajuda aos amigos).

Uma vez adentrando à escola bilíngue, com ensino de Libras e em contato com outros surdos, dá-se início ao aprendizado, de despertar da curiosidade, de felicidade, de gostar de aprender: "a gente não precisava mais ficar segurando no portão, dizendo: não, mãe, não deixa a gente aqui" (AC), porque "não havia essa opressão nesse local e isso me ajudou muito, abriu a minha mente e aí todo dia de manhã, quando eu acordava, eu já me arrumava. A minha mãe já percebia que estava diferente, que a gente queria ir para a escola" (AS).

> *E na segunda-feira quando eu cheguei lá nesse local, foi muito bom, porque as crianças estavam todas sinalizando, eu comecei a aprender, a ter um relacionamento com elas, comecei a ficar curiosa de tudo que elas faziam, eu comecei a me relacionar bem e aí comecei a aprender libras como primeira língua e como segunda língua o português, mais claro que foi muito difícil (SK).*
>
> *Eu gostei muito dali, de saber que tinha sinais ali que eu não conhecia. Em Itabaiana conhecia sinais específicos, só de palavras bem simples, mas quando chegou lá no Ipaese, as professoras sabiam libras, explicavam para gente a estrutura, como é que funcionava tanto do português da língua de sinais, assim foi perfeito para mim, isso me ajudou bastante. Eu acabei me desenvolvendo no idioma e nos estudos também, o que me trouxe muita satisfação para poder estar ali (MS).*

Houve uma mudança da RS desses estudantes com a escola a partir do momento em que o aprendizado se dá na língua de sinais. Eles passam a investir no estudo para aprender e se desenvolver "como todos os outros", para "entrar em novos domínios do saber, compreende melhor o mundo e ter aí prazer" (Charlot, 2005, p. 52), diferentemente do que ocorria nas escolas regulares em que não havia ensino da língua de sinais nem

ISBN: 978-65-5222-069-1

contato com outros surdos. Agora, a escola torna-se desejável, associada ao desejo de estudar, de aprender, de saber. Ela passa a fazer sentido.

Somente quando adentraram a uma escola em que eram vistos como estudantes e que lhes foram dadas condições de aprendizado a partir da língua é que ir à escola passa de uma opressão a uma ação prazerosa. O saber para ele está, portanto, intrínseco à língua de sinais.

Conforme Josso (2010), as narrativas em torno da questão de como o sujeito se constituiu ou tornou-se quem é promovem um "processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos pesquisadores como dos participantes" (Josso, 2010, p.68). O processo de narrar sua história desencadeia um trabalho transformador, pois dá forma à própria formação, inscrita no decorrer de uma trajetória de vida e, por esse meio, acessar uma diversidade de sentidos, de modos de agir, de se compreender e de ser, em interação com o mundo, com o outro e consigo (Josso, 2004).

Há na relação com o outro um processo que produz alegria, sobretudo para crianças e jovens. Buscar apoio, discutir os sentimentos, valorizar a opinião do outro é muito importante nessa fase e, quando dentre esse grupo de colegas há um número restrito daqueles que conseguem estabelecer alguma comunicação, essa relação torna-se ainda mais desejada, capaz de isolá-lo dos demais, conforme depoimentos de JF.

Observamos que mesmo para aqueles que não tiveram acesso à escola bilíngue, que não estabeleceram aprendizado a partir da língua de sinais, o primeiro contato com uma língua natural foi visto como "um ponto crucial para mudar minha vida" (JF):

> *E aí quando eu cheguei aos 10 a 15 anos, não lembro exatamente, teve uma pessoa, um amigo ouvinte que sabia sinalizar um pouco, sabia alguns sinais. Ele começou a me ensinar um pouco de sinais, eu comecei a gostar de aprender, senti felicidade nisso, eu não conhecia a língua de sinais e via que era capaz de poder me comunicar bem dessa forma [...]. A língua de sinais me ajudou muito, me deu, por assim dizer, uma fala, me deu uma comunicação, eu consegui me*

ISBN: 978-65-5222-069-1

comunicar, mesmo ter contato com outro surdo de outra cidade, né (JF)?

A partir do momento em que a comunicação com outros surdos e com adultos que conhecem a língua de sinais se estabelece, a escola passa a ser um local privilegiado para o uso da língua, e desta para o mundo como objeto de pensamento; encontra-se prazer no fato de aprender e na vida escolar. É por meio da língua que há troca com o outro, com o mundo.

Assim, a relação com a escola bilíngue e/ou com o aprendizado da Libras se difere da relação com a escola regular, principalmente, pelas reações emocionais que evocam: felicidade (4 ocorrências), crescimento e/ou desenvolvimento (6 ocorrências), curiosidade (2), prazer em aprender (3), gratidão (1). Dificuldades também ocorreram, mas principalmente relacionadas ao aprendizado de Português, à comunicação por escrito, ao pouco contato com testos escritos. Destacamos, portanto, que o sentido atribuído à escola bilíngue está relacionado à percepção de crescimento e desenvolvimento pessoal dos estudantes. O prazer e alegria de aprender, a curiosidade despertada são fatores também relacionados. Nessa etapa, a maior dificuldade está no aprendizado da Língua Portuguesa, dadas a necessidade de sistematização e precariedade de métodos e técnicas para seu aprendizado, o que acaba limitando a compreensão e fluência da maioria das pessoas surdas e, consequentemente, a comunicação com ouvintes que não sabem Libras.

Uma vez concluída a Educação Básica, com diferentes graus de dificuldades para eles, interessa-nos conhecer os móbiles para o ingresso no ensino superior, especialmente o que motivou a escolha do curso Letras Libras. Charlot (2000) define como móbil aquilo que provoca a mobilização para uma atividade, a causa, o que impulsiona a ação.

Interessou-nos saber o que os mobilizou ao ensino superior, pois suas histórias de vida podem desvelar caminhos para a construção de uma inclusão mais efetiva e uma melhor compreensão sobre os processos de aprendizagem da pessoa surda, fundamentais para a formação docente e para a construção curricular das instituições de ensino. Como encon-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tram sentidos naquilo que faz, associando o objeto do aprender a uma determinada atividade, ou até mesmo fora desse lugar de aprendizagem, já que aprendemos dentro e fora da escola, nas relações sociais, a partir das quais a condição humana se constitui, num processo de singularização de cada sujeito (Charlot, 2000). Esse é o ponto fundamental para se compreender o processo de educação do sujeito surdo, uma vez que "educação é o resultado de um trabalho intelectual do educando" (Charlot, 2013, p. 78).

Um dado relevante, apontado por cinco dentre os nove participantes, foi a influência de amigos e familiares, que não só destacaram a necessidade de continuidade nos estudos, mas também auxiliaram no processo de inscrição, acompanhando os resultados e prazos necessários à matrícula, uma vez aprovados:

> *A minha família e outros surdos também sempre diziam para mim: você não pode parar, tem que se esforçar, precisa se realizar e outra coisa que você pode fazer é entrar no curso de letras libras (RL).*
>
> *Fiquei pensando em não fazer o vestibular, na verdade, não queria, mas uma professora disse: você precisa fazer, vá, tente. Eu fiquei relutando, mas fiz. Aí depois disso fiz a prova num dia de domingo, e quando saiu o resultado e eu vi lá meu nome, eu vibrei de alegria (DS).*
>
> *Eu queria fazer um curso de design, sonhava isso. Mas eu acabei não passando várias vezes e aí percebi que eu gostava de ensinar criança. Eu via a minha tia ensinando, às vezes eu ia junto com ela lá para ela ver ela ensinando para as crianças surdas. E aí eu percebi que eu queria ser igual a ela, eu quero também ensinar (AS).*
>
> *As pessoas, meus amigos pensam que eu sou capaz e eu posso ter um futuro promissor como professora de Libras, mas falando a verdade, eu não queria ser professora, eu queria outra área. Mas minha família me influenciou muito, diziam, vá, faça, vai ser bom para você. Eles acabaram me influenciando bastante e aí fiz o vestibular, passei e me matriculei. Quando estava no começo do curso lá, só assistindo aquelas aulas, no início do curso, foi aí que eu percebi que eu queria ser professora mesmo (SK).*

Percebemos, em algumas falas dos incentivadores, a noção de incompletude do ser humano, de que a partir de expressões como: "você não pode parar, tem que se esforçar, precisa se realizar", "você precisa ter uma faculdade", "você precisa fazer". Os discursos dos estudantes são atravessados por discursos que supervalorizam o acesso ao ensino superior (Silva, 2010, p. 13) de que é preciso "aumentar a proporção dos jovens que, em cada geração, cursa estudos superiores", afirma Silva (2010, p. 18), a fim de equipararmo-nos a outros países mais desenvolvidos.

Ser aprovado no ensino superior é sinônimo de prestígio social, de se mostrar capaz (Silva, 2010) e, nesta pesquisa, especialmente devido à condição da surdez, como observado no relato de RL, que aprofunda essa sensação de completude atribuída à universidade em si, de amadurecimento, tanto pessoal quanto acadêmico, tornando-a objeto de desejo:

> *Mas aí quando eu pensei em entrar na faculdade, na graduação na UFS, eu senti que seria algo que me traria mais responsabilidade, algo que me tocasse, que trouxesse mais novidades [...]. Então eu comecei a pensar: eu preciso estar ali. E aí estou aqui, né? Na universidade eu comecei a pensar isso, eu me desenvolvi ainda mais (RL).*

RL atribui à graduação a capacidade de lhe conferir maior responsabilidade, bem como mudanças significativas em sua vida, claramente relacionadas à linguística da Libras, um meio de aprimoramento para a fluência na língua. Trata-se de uma nova etapa da vida, repleta de possibilidades. Movido pelo desejo de "estar ali", de apropriar-se dessa nova atividade, houve um esforço para se desenvolver nos estudos. É, nas palavras de Josso (2004), um caminhar para si.

Conforme Charlot (2000), o sujeito já se vê confrontado com a necessidade de aprender desde o nascimento. Esse confronto é provocado, muitas vezes, por outras pessoas: pais, amigos, familiares, professores; todavia, ele também confronta a si mesmo, quando não alcança o que desejava, quando precisa alterar o plano inicial ou, como aconteceu com AS, quando se espelha num outro ao qual admira e percebe que pode ser como ele e que isso é bom, pois promove satisfação.

Para Josso (2004), ao narrar sua história, o sujeito relaciona as transformações sociais e culturais ao seu universo e cabe ao pesquisador percebê-las. Percebemos, nas narrativas desses estudantes, que a figura do outro influenciou de forma significativa na busca pelo ensino superior. Para alguns deles, não se tratou apenas de motivação, mas de tomada de decisão: foi o tio ou amigo ou professor quem os inscreveu no processo seletivo e que influenciaram diretamente na mudança de vida, foram mais que o gatilho para a mobilização do sujeito.

As falas expressam a importância das figuras do aprender para a ação do sujeito em direção ao saber. Conforme Charlot (2000), há três figuras do aprender:

a. objetos-saberes: dizem respeito aos conhecimentos intelectuais, saberes disponíveis em objetos e softwares, computadores, livros, monumentos, obras de arte e até mesmo nas pessoas, como professores, vizinhos, amigos;
b. atividades a serem dominadas: trata-se do domínio de uma atividade específica, geralmente realizadas e interpeladas no próprio corpo, tais como ler, escrever. andar, correr, manuseio de objetos específicos e realização de atividades do cotidiano;
c. dispositivos e formas relacionais: diz respeito às relações sociais, à compreensão de normas de conduta e regras sociais, tais como obedecer aos sinais de trânsito, ser gentil com as pessoas, cuidar do meio ambiente, respeitar direitos e deveres, etc.

Para três deles, o sonho da faculdade, e até mesmo da profissão docente, já fazia parte de suas vidas:

> *Quando eu era criança, eu percebia os professores dando aula na sala, ali na frente e depois quando eu ia para casa eu ficava assim pensando: eu quero ser igual a eles, eu quero ser um professor. Só que eu queria ser um professor de libras, na área de sinais, né? Professor de sinais, que pudesse ensinar isso, esse era o meu sonho (JF).*

> Então, eu lembro que eu sempre tive um sonho de ser professora de surdos, porque eu sei como é que os surdos são tratados e não queria que eles passassem a mesma coisa que eu, então queria que ele também sentisse a mesma alegria que eu, por isso que eu decidi fazer esse curso (AS).

No depoimento de JF, destacamos a importância do sonho, que mobiliza o sujeito a insistir e resistir frente às dificuldades sociais e ao determinismo evidente em discursos que consideram a pessoa surda incapaz de aprender, especialmente diante de uma trajetória como a de JF, privado de uma língua até o final da adolescência. Em sua narrativa também inferimos a influência do que Charlot (2000), fundamentado em Wallon (1946), define como "fantasma do outro", que emerge das relações sociais e que produz efeitos sobre o sujeito: o desejo de ser igual, de estar naquela posição de professor, provocado pela imagem projetada por aqueles com quem teve contato, foi o móbil, ainda embrionário, já que se tornar professor de Libras ainda não era uma realidade à época, especialmente porque ele nem mesmo conhecia a língua de sinais.

Ao mover-se em direção ao saber, o sujeito desenvolve uma atividade intelectual. As relações, sentidos e saberes que ele estabelece com o objeto de estudo são afetadas por suas histórias de vida, por toda trajetória até esse ponto.

Dessa maneira, não podemos desconsiderar a história singular desses sujeitos: o aprendizado tardio da Libras, a consequente dificuldade em aprender a língua adicional, a ausência de comunicação com a família e escola, a resiliência frente a todos esses percalços. A construção do sujeito professor de Libras refletirá essas relações e provocarão outras, já que ele está sempre em movimento, mudando-se e adaptando-se num processo contínuo de construção de si.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivamos analisar a trajetória de estudantes surdos em escolas regulares e bilíngues durante a Educação Básica, bem como

as mobilizações que os conduziram ao ensino superior, identificando os processos envolvidos nessas relações. Nas narrativas e discursos aqui apresentados, encontramos sujeitos singulares, em permanente construção, que compartilham uma particularidade que marca profundamente suas trajetórias: a surdez.

Por meio da pesquisa empírica, buscamos "ouvir" esses estudantes — ouvir, aqui, no sentido amplo de acolher suas vozes, experiências e sentidos —, estimulando-os a falar sobre suas vivências escolares, o ingresso no curso superior e suas expectativas futuras. Os depoimentos permitiram compreender as motivações que os levaram a buscar a universidade e a formação em Libras, projetando-se como futuros professores. Em suas falas, refletiram sobre as práticas vivenciadas ao longo da escolarização e, especialmente, sobre as emoções associadas à aquisição da língua de sinais.

As situações descritas enfatizam que, mais do que identificar os objetos presentes nas relações que levam o estudante surdo ao saber, é essencial compreender que tipo de relação é essa e quais sentidos emergem desse processo. O foco, portanto, não está no saber em si, mas na relação que o sujeito estabelece com ele e no movimento que o impulsiona em direção à atividade intelectual. Apoiamo-nos em Charlot (2000, p. 43) quando afirma que é impossível "pensar o saber (ou o 'aprender') sem pensar ao mesmo tempo no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo".

Os participantes desta pesquisa são oriundos de classes populares e vivenciaram percursos escolares permeados por dificuldades de comunicação e de acesso à língua. Menos da metade (42%) teve oportunidade, na infância, de aprender uma língua que lhes permitisse expressar o que pensavam e sentiam; os demais tiveram acesso tardio, alguns apenas na idade adulta. Essa ausência de uma língua compartilhada comprometeu suas interações e aprendizagens, tanto em casa quanto na escola. Ainda assim, persistiram, apoiados em agentes de aprendizagem — familiares, professores, colegas e membros da comunidade surda — que contribuíram para sustentar o desejo de aprender.

Reafirmamos, com Charlot, que as motivações externas, isoladamente, não geram atividade intelectual, mas podem favorecer a mobilização do sujeito. O desejo de saber, portanto, pode emergir mesmo em contextos adversos. A decisão de buscar o conhecimento epistêmico, aquele que transforma e dá sentido à experiência, nasce do próprio sujeito e de suas relações com o mundo e com o outro.

Sendo assim, destacamos dois processos mobilizadores que impulsionaram esses estudantes rumo ao ensino superior: a busca por maior fluência na língua de sinais, associada ao reconhecimento de que ainda não dominavam suficientemente a Libras para atuar profissionalmente, e o desejo pela experiência universitária, compreendida como espaço de status, autonomia e ascensão social. Esse movimento foi fortalecido pela observação de outros surdos que já haviam ingressado na universidade, despertando o desejo de ser como o "outro": o surdo universitário, independente, respeitado e futuro professor, capaz de afirmar-se e sustentar-se dignamente.

Esse recorte da pesquisa doutoral evidencia a relevância da teoria da Relação com o Saber para a compreensão dos processos que permeiam a educação de surdos, uma minoria linguística que vem conquistando espaço no ambiente acadêmico, embora sua singularidade ainda demande investigações mais profundas e abordagens sensíveis no campo educacional.

REFERÊNCIAS

Bardin, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Charlot, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Charlot, Bernard. **Relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. e revisão: Catarina Matos. Coleção Ciências da Educação/5. CIIE/Livpsic. Porto: Legis Editora, 2009.

Charlot, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Charlot, Bernard. **Da relação sobre o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Clandinin, Dorothy Jean; Conelly, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Josso, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

Josso, Marie Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

Moura, Maria C. de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

Quadros, Ronice Müller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

Sá, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

Silva, Veleida Anahí. Os significados do vestibular: análise socio-histórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular. In: CHARLOT, B. (organizador). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão, 2010. p. 13-38.

Souza, Adriana Alves Novais**. Identidade e sentidos na formação do licenciando surdo do curso de Letras Libras/UFS**. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

Strobel, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.005

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Mariluce Groba Andres Ribeiro[1]
Haydéa María Marino de Sant'Anna Reis[2]

RESUMO

O presente estudo elucida o histórico da Educação Especial no Brasil, e averigua estratégias para a inclusão do público da educação especial nas salas de aulas comuns. Por meio de análise documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, buscou-se compreender como concepções excludentes e assistencialistas foram tensionadas ao longo do tempo por perspectivas filosóficas, científicas e pedagógicas, contribuindo para a construção de um paradigma inclusivo. Os resultados indicam que os avanços legais e institucionais, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram determinantes para consolidar a relação entre inclusão e educação no país. A literatura científica destaca a importância de estratégias como o Plano de Desenvolvimento Individualizado, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as Metodologias Ativas de Aprendizagem como práticas eficazes para promover acesso, permanência e aprendizagem significativa. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva requer a articulação entre políticas públicas,

1 Doutoranda do Curso Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidaddo Grande Rio – UNIGRANRIO AFYA, marilucegrobaandres@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2006). Professora Titular no PPG em Ensino das Ciências e PPG em Humanidades, Culturas e Artes e Professora de disciplinas Pedagógicas de Cursos de Graduação da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO AFYA, haydea.reis@unigranrio.edu.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

planejamento pedagógico e formação docente, assegurando o direito à educação de forma equitativa e com respeito à diversidade.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência, Inclusão Escolar, Salas de Aulas Comuns.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática o percurso histórico da Educação Especial no Brasil. Para tanto, é necessário abordar alguns apontamentos históricos sobre a educação especial que antecedem os dias atuais. Como o Brasil foi uma colônia europeia, cabe ressaltar que houve uma herança cultural no tratamento às pessoas com deficiência que marcou a História nacional, sendo, portanto, válida uma breve análise histórica que antecede o contexto nacional.

De acordo com Silva (2010), os acontecimentos desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea fornecem a base para entender o surgimento e a evolução dessa modalidade educacional no contexto europeu e brasileiro. Ressalta-se que práticas de abandono, perseguição e eliminação de pessoas com deficiência eram comuns e socialmente aceitas na era pré-cristã, (Miranda, 2003). Na Grécia Antiga, o ideal de cidadão saudável legitimava a exclusão de quem apresentava deficiências. Como exemplo, destaca-se a determinação da morte ou abandono de crianças com qualquer deficiência pelo Estado espartano, decisão que, em Atenas e Roma, cabia à família (Silva, 2010).

A noção de que todos como filhos de Deus, advinda da difusão do cristianismo, na Idade Média, introduziu práticas de acolhimento, embora associadas à caridade religiosa e ao exorcismo, ainda marcadas por interpretações sobrenaturais (Nunes; Saia; Tavares, 2015; Dorneles; Pavan, 2014). A partir do século XV, com o humanismo, a deficiência passou a ser analisada como patologia, posicionamento que se estendeu ao longo dos séculos e influenciou políticas educacionais e assistenciais.

A experiência da deficiência visual, por exemplo, estava ligada a crenças espirituais, semelhante ao observado em outras culturas primitivas entre os povos ameríndios pré-colombianos (Costa; Picharillo; Paulino, 2018). No período colonial brasileiro, os registros sobre cegueira são escassos. Gurgel (2009) destaca a presença de doenças oculares, como

tracoma e conjuntivites, tratadas com tabaco e outros métodos rudimentares (Southey, 1977 apud Gurgel, 2009).

Nos séculos XVIII e XIX, inicia-se a fase de institucionalização, caracterizada por práticas de segregação em instituições residenciais (Miranda, 2003). A fundação, em 1784, do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris – Valentin Haüy foi um marco ao introduzir letras em relevo, culminando com a criação do Sistema Braille, por Louis Braille, em 1829 (Mazzota, 2005).

A Revolução Industrial trouxe legislações voltadas à seguridade social, assistência médica e reabilitação de trabalhadores com deficiência (Nunes; Saia; Tavares, 2015). Paralelamente, destacam-se experiências pedagógicas com pessoas com deficiência: Jean Marc Itard (1774–1838) realizou os primeiros métodos sistematizados de ensino com Victor, o "Selvagem de Aveyron", buscando provar que sujeitos com deficiência poderiam aprender (Miranda, 2003; Pereira; Galuch, 2012). Essa abordagem pedagógica influenciou Maria Montessori, que desenvolveu métodos concretos e manipulativos para ensino de crianças com deficiência (Pacheco; Costas, 2006).

No século XIX, ideias iluministas impulsionaram a criação de instituições educacionais para pessoas cegas na Europa. No Brasil, as primeiras iniciativas surgiram em 1839 e resultaram na criação do Instituto Benjamin Constant, em 1854, embora o acesso ainda fosse restrito (Dorneles; Pavan, 2014; Leão; Sofiato, 2019). O período manteve caráter segregador, mas representou um avanço no reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência.

Após a Primeira Guerra Mundial, a criação da Organização Internacional do Trabalho fortaleceu a pauta da reabilitação e inclusão social, estabelecendo normas de proteção aos deficientes (Nunes; Saia; Tavares, 2015). A partir desse ponto, as concepções começaram a se afastar do modelo exclusivamente médico e assistencialista, abrindo espaço para práticas mais próximas das noções contemporâneas de inclusão.

Exposto isto, a presente pesquisa objetiva elucidar o histórico da educação especial no Brasil a partir do século XIX e da independência do

país, articulado com as transformações socioculturais que moldaram as práticas educacionais ao longo dos séculos. Busca-se compreender como concepções excludentes e assistencialistas, presentes desde a Antiguidade e reforçadas no período colonial, foram gradualmente tensionadas por novas perspectivas filosóficas, científicas e pedagógicas, contribuindo para a ampliação do acesso à educação de pessoas com deficiência.

O destaque dessa trajetória visa demonstrar que as políticas inclusivas resultam de processos históricos complexos, que envolveram exclusão, segregação, institucionalização, avanços científicos e conquistas sociais. Assim, este estudo oferece subsídios teóricos e históricos para a compreensão crítica da proximidade entre inclusão e educação de pessoas com deficiência, colaborando para fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas em direitos humanos, equidade e participação social efetiva.

METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa, com objetivos descritivos, realizado por meio de análise documental e bibliográfica. Qualitativa, pois, busca analisar a realidade social do fenômeno e os aspectos relevantes envolvidas na temática. Descritivo, pois, sintetiza as características desse fenômeno e a relação entre as variáveis (Gil, 2008).

A análise documental se deu pela legislação nacional acerca da educação inclusiva em sites oficiais e o levantamento bibliográfico foi realizado com fontes primárias e coleta de dados em quatro bases: Portal de Periódicos da CAPES; *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações; e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram considerados para análise: os marcos legais; artigos científicos; e dissertações de mestrado; publicados entre 1990 à 2024. Para examinar os documentos selecionados, foi realizada a análise interpretativa, definida por Severino (2013) como a compreensão objetiva das ideias contidas no material, interpretando o pensamento exposto pelos autores com vistas nos objetivos do presente trabalho.

ISBN: 978-65-5222-069-1

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No século XIX, quando o Sistema Braille ganhava notoriedade na Europa, também aqui no Brasil se iniciavam as primeiras tentativas de atendimento educacional aos indivíduos cegos, nesse sentido, grande parte das pesquisas nacionais relativas a DV no país estão relacionadas aos processos de inclusão educacional dessa parcela da população (Dorneles; Pavan 2014).

No país, não havia respaldo legal que representasse uma preocupação com a deficiência. No caso da Deficiência visual, o acesso ao aprendizado pelo Sistema Braille estava acessível aos que podiam pagar por ele. Condição perpetuada com a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IIMC) ainda no Brasil Império, em 1854 que, com o advento da República em 1889 passou a se chamar Instituto dos Meninos Cegos (IMC), Instituto Nacional dos Cegos (INC) em 1890 e Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891, atendia apenas 30 estudantes cegos em 1873, embora seus serviços fossem gratuitos (Dorneles; Pavan, 2014).

Assim, no século XIX, embora as instituições ganhassem mais que a caracterização de meros abrigos para as pessoas com deficiência, manteve-se o caráter de segregação, ou seja, esses sujeitos sociais continuaram sendo apartados dos demais, o que ressaltaria as suas diferenças, segundo os já citados pesquisadores. Ressalta-se ainda que, da mesma forma que os conceitos ganham novas interpretações e adjetivações de acordo com a historicidade, também se modificam as percepções políticas e sociais referentes às deficiências de forma geral.

Essa visão pode ser contrastada com demais autores como Glat e Fernandes (2005) para quem a própria oferta da educação adequada às necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência é uma inclusão, uma vez que oportuniza a realização das demais práticas sociais e o convívio em sociedade. As autoras apontam como a educação e a saúde precisam se relacionar para que as reais necessidades de cada pessoa com deficiência sejam atendidas e destacam o caráter agregador da edu-

ISBN: 978-65-5222-069-1

cação inclusiva, desde que sejam oferecidas condições adequadas para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a coexistência das instituições, ainda que fora de uma escola regular, são benéficas, uma vez que garantem as necessidades dessa parte da população de forma específica.

Dessa forma, para as autoras a criação de instituições específicas para o atendimento dos indivíduos com deficiência é um caráter agregador e não segregador, uma vez que permitiram a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de indivíduos que estavam às margens da educação.

Grandes transformações ocorreram a partir do século XX, sobretudo, a partir de 1981, ano em que a ONU declarou o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, Julião et al. (2013) elucida esse fato como mais um marco, pois considera que os indivíduos com deficiência passaram a tomar consciência de si enquanto cidadãos e se organizar politicamente, objetivando a conquista de visibilidade nas sociedades. Infere-se que esse marco também tenha relativizado as características pejorativas do termo deficiência por ter naturalizado a sua existência e por ter trazido a característica ativa de pessoas com deficiência enquanto protagonistas de suas lutas, ou seja, a deficiência analisada, criticada, construída pelo próprio deficiente e suas necessidades.

Em contexto brasileiro, especificamente, no que se refere à educação, surgiram as primeiras integrações de estudantes com deficiência em sala comum em 1950. E em 1961, tais normativas passaram a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na época intitulado como Da Educação de Excepcionais (Brasil, 1961), o texto citava brevemente a integração das pessoas com deficiência na comunidade, sem mais detalhes.

Uma década depois, sob a Lei nº 5.692 promulgada em 1971, o termo excepcional foi substituído pela expressão deficiências físicas ou mentais, porém, indica apenas o tratamento especial destes(as) alunos(as) (Brasil, 1971), sem menção à inclusão destes em salas de aula regulares e com texto curto e vago. Mantendo ainda a segregação de tais indivíduos.

Nesse sentido, na década de 1980, tem-se uma pequena indicação da inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). Regulamentada no ano seguinte, sob a Lei n° 7.853, incluindo, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1° e 2° graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria; a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino [...]. (Brasil, 1989).

A década de 1990 traz grandes avanços no contexto nacional e em 1994, o governo federal lançou o documento Política Nacional de Educação Especial, em que a inclusão nas classes de aula chamadas de comum deveria acontecer apenas para "[...] portadores de necessidades especiais que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994, p. 19).

Percebe-se que, nesse período, ainda se utilizava a linguagem portadores, o que não é mais usual, pois não é algo que ela porta, também não é sua única característica, mas uma das características do indivíduo.

Em 1996, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional são reformuladas sob a Lei n° 9.394, que reafirma que os alunos com necessidades especiais sejam, preferencialmente, incluídos na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Em 1999, por meio do Decreto n° 3.298/1999, estabeleceu a matrícula obrigatória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e privadas, desde que apresentassem condições de integração à rede de ensino comum (Brasil, 1999).

A partir de 2001, são pelo menos duas dezenas de Decretos, Leis, Planos, Resoluções e Diretrizes normatizadas pelo poder público que envolvem, em algum grau, a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação PNE, promulgada sob a Lei n° 10.172, afirma que "A garantia

ISBN: 978-65-5222-069-1

de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante" (Brasil, 2001a).

No mesmo ano, são lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, advindas da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n° 2, de 11 de setembro de 2001. O documento é o primeiro a afirmar que "O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular" (Brasil, 2001b).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, de modo a garantir o acesso de todos à escolarização, a adequada organização do atendimento educacional especializado e a efetiva promoção da acessibilidade. (Brasil, 2008).

Em concordância com a LDB e com o intuito de assegurar a inclusão escolar, a PNEPEEI, regulamentada na Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; Santos; Vieira, 2017).

O citado documento legal norteia os sistemas de ensino para assegurar a inclusão escolar dos(as) estudantes com determinada Necessidade Educacional Especial (NEE), decorrente da condição de deficiência que possui aliada a condições sociais, políticas, econômicas e culturais das quais se encontra imerso.

O mesmo afirma o acesso ao ensino regular de forma transversal da modalidade de Educação Especial, desde a Educação infantil até a Educação superior, formação de professores para o atendimento educacional especializado, incluído os demais profissionais, e participação da família e comunidade (Brasil, 2008).

Dessa forma, a escola surge como um recurso essencial no processo de inclusão do aluno, contribuindo no enriquecimento de suas experiências

ISBN: 978-65-5222-069-1

sociais e no desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos ao propiciar a interação entre pares (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Nesse âmbito, a inclusão escolar, além de propiciar um ambiente de diversidades sociais, é também um ambiente rico para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas.

A educação especial é uma instrução especialmente projetada para atender às necessidades exclusivas de crianças com deficiência. Educação especial e serviços relacionados são oferecidos em escolas públicas sem custo para os pais e podem incluir instrução especial em sala de aula, em casa, em hospitais ou instituições, ou em outros ambientes. "Necessidades educativas especiais" é uma definição legal e refere-se a crianças com problemas de aprendizagem ou deficiências que dificultam a sua aprendizagem do que a maioria das crianças da mesma idade(Silva; Barbosa; Ferreira, 2022).

Tanto a lei estadual quanto a federal listam questões específicas que podem "qualificar" um aluno para receber serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas questões incluem: deficiência intelectual; deficiência auditiva, incluindo surdez; deficiência de fala ou linguagem; deficiência visual, incluindo cegueira; distúrbio emocional; deficiência ortopédica; outro comprometimento da saúde; dificuldades de aprendizagem específicas; autismo e traumatismo craniano (Silva; Barbosa; Ferreira, 2022).

O AEE foi uma criação recente trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Isso foi criado devido à necessidade de garantir à criança com necessidades especiais o acesso e a permanência na escola. A PNEEPEI de 2008 é um documento que define que o AEE identifica, elabora e organiza o espaço e os recursos pedagógicos considerando as necessidades de cada aluno, sendo uma atividade desenvolvida por um profissional com formação e habilitação para desempenhar tal função. As atividades desenvolvidas pelo AEE não substituem o atendimento em sala regular, e, sim, o complementa (Brasil, 2011). Esse atendimento complementa e/

ISBN: 978-65-5222-069-1

ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Hoje, evita-se a expressão "necessidade especial", pois todos os indivíduos têm necessidades próprias, independentemente de terem deficiência. A forma de nomear e tratar a pessoa com deficiência é complexa e, quando mal utilizada, pode perpetuar sentidos pejorativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015, propõe romper com essa visão patologizante, reforçando uma perspectiva baseada em direitos e inclusão social (Brasil, 2015).

A LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em 2016, com um valor especial. Ela é a adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU à legislação brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Neste início do século, o Brasil propicia a uma imensa maioria de crianças em idade escolar o acesso ao ensino e, em muitos casos, o acesso à inclusão.

Dessa forma, o que se busca, na contemporaneidade, é um sistema de ensino direcionado para uma proposta inclusiva nas escolas regulares e especiais. Sendo assim, a Educação Inclusiva embasada nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial salienta que a mesma precisa estar organizada para receber estudantes com deficiência em escolas regulares. (Cunha, 2016). Vale ressaltar que o termo regular também segue sendo trocado pelo termo comum, a fim de uma linguagem também mais inclusiva.

O descrito corrobora com as pesquisas de Lacueva (1997), para quem, o exercício da cidadania de forma plena é garantido por meio da educação inclusiva, visto que esta permite que todos os discentes participem juntos do processo de ensino e aprendizagem em salas de aulas comuns. Recebendo igualitariamente os estudantes, acolhendo as especificidades, sejam estas inatas ou não, há uma valorização da diversidade que pode então evitar a segregação e/ou homogeneização. Para a autora citada, a diversidade é uma vantagem social, visto que ela permite o aprendizado

ISBN: 978-65-5222-069-1

em forma de troca entre diversos. Ou seja, a inclusão educacional depende da consideração das diversidades dos estudantes e das modificações estruturais e de planejamento para o atendimento de todos os perfis.

Infere-se, a partir deste levantamento, a importância da educação de pessoas com deficiência, para que este termo passasse a ser construído de forma menos pejorativa, complementa-se ainda que o tema da inclusão figura nas pesquisas da área da educação, pois esta se configura como peça fundamental do processo formativos dos sujeitos sociais, tanto individualmente, qaunto coletivamente

O exposto destaca um dos pontos críticos da experiência inclusiva brasileira, denominada inversão dos fatores, ou seja, a história nacional da inclusão escolar não antecedeu a história da legislação na área, pouco se fez antes desta, ela foi responsável por assimilar o paradigma inclusivo, e as escolas e os sistemas educacionais realizaram adaptações às leis como início de uma experiência de inclusão escolar dos estudantes com deficiência (Beyer, 2005).

Os achados revisitados pela presente pesquisa mostram a historicidade das deficiências e sua ligação com a educação e inclusão, exatamente porque, historicamente, pouco se discutia sobre a inclusão das pessoas com deficiências, o que contribuiu para a forte ligação entre inclusão e educação.

Assim, após esse histórico da Educação Especial (EE) no Brasil por meio do ordenamento legislativo nacional, é possível observar que o modelo educacional voltado às pessoas com deficiência foi transformado de Educação Exclusiva, na qual os alunos com deficiências, TEA e altas habilidades eram separados em salas de aulas e escolas isoladas dos alunos típicos, para uma Educação Inclusiva, a qual busca integrar o Plano Nacional de Educação (PEE) nas salas comuns de aula, por um processo de mais de 150 anos e de evolução real recente.

Entre a criação do Imperial Instituto dos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos, em meados do século XIX, até o início do debate e normatização sobre a inclusão do PEE, na Constituição Federal (CF) de 1988,

ISBN: 978-65-5222-069-1

passaram-se mais de 120 anos de exclusão. Da Carta Magna brasileira, lê-se no Artigo 208, Inciso III, que o Estado deve garantir "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Destaca-se que, nesse ponto, ainda não havia garantia da inclusão para o PEE.

No ano seguinte à normatização da CF, a Lei n° 7.853 descreve que a inclusão dos alunos com deficiências às salas de aula comuns se daria conforme a capacidade dos alunos de se integrarem ao sistema comum educacional. Isto é, tanto a CF quanto a Lei n° 7.853 ainda deixam aberta a possibilidade de inclusão do PEE, a CF com o termo "preferencialmente" e a Lei n° 7.853 com a expressão "capazes de se integrarem". O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990 sob a Lei n° 8.096, reafirma a visão de que o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1990).

Até mesmo a LDB, estabelecida em 1996, atribui ao PEE um senso de impossibilidade de inclusão, ao normatizar, no Artigo 58, $ 2°, que "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (Brasil, 1996). Novamente, é possível observar que existe uma visão de que a Educação Inclusiva não é vista como um trabalho a ser desenvolvido com todos os alunos com deficiência, excluindo pessoas consideradas não-aptas à integração. Em 1999, o Decreto n° 9.298, de 1999, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), e ainda regulamenta a possibilidade da exclusão do PEE, ao suscitar a divisão dos alunos com deficiências entre a "escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial". Entende-se que até mesmo na política de integração de pessoas com deficiências, faculta-se uma marginalização do PEE (Brasil, 1999).

Após a virada do milênio, em 2001, a Política Nacional de Educação (PNE) admite a falta de efetividade das regulamentações anteriores. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.

O PNE destaca a essencialidade de uma política pública integrada entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Essa política deve unir reconhecimento social e adequação educacional, com escolas acessíveis, profissionais capacitados e participação comunitária. As escolas especiais passam a atuar como apoio aos programas de inclusão na rede regular de ensino. Atenta-se que o termo inclusão ainda não se faz presente nos ordenamentos citados, referenciando a junção do PEE às salas de aulas comuns como integração. Nesse âmbito, foi no Decreto n° 5.626, de dezembro de 2005, que o termo inclusão passou a fazer parte das normativas nacionais. Ainda assim, em linhas gerais, o documento ainda não garante a todo o PEE a inclusão irrestrita às salas de aulas comuns (Brasil, 2005).

Foi apenas em 2008 que a legislação brasileira, por meio da PNEPEEI, buscou trazer isonomia no acesso e manutenção de crianças e adolescentes com deficiências nas salas de aula comuns (Brasil, 2008). Nesse âmbito, o Decreto Legislativo n° 186, de 9 de julho de 2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, reafirmando o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades, determinando que os Estados Partes garantam um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e promovam o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2008 a). Desde então, a legislação nacional busca dar maior atenção à garantia de inclusão do PEE nas salas de aula comuns.

Em busca de estratégias e ferramentas para a garantia da Educação Inclusiva do PEE, Santos (2019) buscou analisar a obra Plano de Desen-

ISBN: 978-65-5222-069-1

volvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. A autora informa que, além do reconhecimento da diversidade e história desse público minoritário, o livro busca contemplar novas formas do fazer pedagógico, como a instituição de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), utilizadas por alunos com deficiência para seu desenvolvimento de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) após diagnóstico inicial desse discente, incluindo orientações à escola, para a sala de aula comum e para a família.

Os relatos da obra perpassam soluções voltadas a alunos com Síndrome de Down, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual, surdocegueira, surdez e paralisia cerebral, e os Planos de Desenvolvimento Individual envolvem estímulos sinestésicos, desenvolvimento da atenção e concentração, do senso de orientação, e uso de tecnologias assistivas, lembrando que, em cada caso, é necessária um diagnóstico e avaliação para identificar as especificidades de cada indivíduo, corroborando com a perspectiva de diversidade de Geertz (2008) e Hall (2006).

Nesse sentido, Casagrande e Oliveira (2024) apontam algumas das propostas sobre a Educação Inclusiva encontradas na literatura científica, e dividem os achados em duas categorias: propostas mais amplas, tais como a acessibilidade e um sistema de apoio multicamadas; e propostas mais específicas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem, Diferencial Curricular, Plano Educacional Individualizado, entre outras. No referido estudo, a Diferenciação Curricular no âmbito da Educação Inclusiva, proposta que conversa diretamente com este projeto, foi encontrada em 10 publicações entre os anos de 2018 e 2023, e a expressão pode também ser encontrada, com o mesmo significado, nos termos diferenciação curricular, diferenciação pedagógica, pedagogia diferenciada e ensino diferenciado (Casagrande; Oliveira, 2024).

Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de uma quebra de paradigmas que impedem a elaboração de novos métodos, técnicas e teorias de ensino-aprendizagem, os quais trariam implicações positivas não somente para o PEE, mas sim para todos os alunos. Essas modifica-

ções, segundo os artigos levantados pelos autores, partem da referência do currículo comum, indicam um posicionamento em que as práticas são de cuidado com o outro, e muitos se apoiam no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA, também chamado de Design Universal para a Aprendizagem, faz parte de uma proposta que busca garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Isto é, busca a universalização das oportunidades de educação, o que inclui, mas não se limita, a flexibilização do currículo educacional, tornando-o acessível ao PEE, que traz como princípio a elaboração de um currículo culturalmente heterogêneo, não hegemônico, que forneça múltiplos modos de apresentação, que permitam diversas maneiras de ação e expressão, e que seja aberto a diferentes maneiras de autodesenvolvimento. Demanda, assim, o reconhecimento da diversidade como um valor pedagógico (Costa-Renders, et al. 2020).

Além desse entendimento, o modelo inovador de educação busca colocar o estudante como protagonista de sua aprendizagem, tornando-a mais interessante e significativa aos olhos dos alunos, além de desenvolver a autonomia dos discentes, aspectos distintos que integram o que se chama de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) (Pinho; Cassol, 2024).

As MAA consistem em atividades como: classe de aula invertida, na qual os alunos estudam o conteúdo previamente e o debatem em sala de aula; aprendizagem baseada em problemas, envolvendo situações reais que exigem leitura, interpretação, análise, propostas de resolução e validação; aprendizagem baseada em projetos, com a construção de caminhos para a solução prática de atividades individuais e colaborativas; a utilização de jogos na aprendizagem, os quais incluem elementos como desafios, ranqueamento, pontuação etc., e são consideradas efetivas no desenvolvimento integral de crianças com deficiências (Pinho; Cassol, 2024).

É possível observar que a literatura científica recente se atenta à definição de ferramentas e estratégias para o sucesso da Educação Inclusiva, com vistas no desenvolvimento do PEE nas salas de aula comuns, contribuindo para o reconhecimento e aceitação da diversidade nas salas de aula.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se, por meio da análise histórica da Educação Especial no Brasil, que o processo de inclusão das pessoas com deficiência tem forte relação institucional, osbretudo educaional e resultou de um longo percurso marcado por práticas excludentes, institucionalização e avanços normativos graduais. Nesse sentido, a PNEEPEI consolida as políticas públicas mais robustas a partir de 2008, momento em que a inclusão passou a ser tratada de forma mais sistematizada no ordenamento educacional brasileiro.

Esse percurso elucidou que a legislação não apenas acompanhou, mas muitas vezes antecedeu e impulsionou as transformações pedagógicas, promovendo mudanças na concepção de deficiência e nas práticas escolares, ou seja, as mudanças ocorreram por meio de marcos legais e não o contrário. Mas, isso não significa que não seja fruto de uma luta social para que a escola deixasse de ser um espaço segregador para se afirmar como ambiente potencialmente inclusivo, ainda que de forma desigual entre redes e regiões e ainda por meio de instituições.

Ressalta-se ainda, após o percurso da pesquisa, que a efetividade da inclusão está além dos marcos legais, necessita de ações pedagógicas estruturadas e planejamento educacional individualizado, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado, além da adoção de estratégias como o DUA e MAA, que reconhecem e valorizam a diversidade como elemento central do processo educativo.

Assim, a pesquisa confirma a relação entre inclusão e educação, alcançável quando há articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras, formação docente e participação comunitária. Isso promove não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes público da Educação Especial, fortalecendo uma educação baseada em equidade, direitos humanos e participação social efetiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 28 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEES, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 1999.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 nov. 2024.

_____ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001b. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001.

_____**.** Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm..

_____ **.** Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm.

_____**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

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

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 33, 2017.

CASAGRANDE, R. C.; OLIVEIRA, J. P.. Propostas para o ensino na educação especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614, p. 1–25, 2024.

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARA, M. S. S.; OLIVEIRA, F. S. P. de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 34, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i34.1743.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; PAULINO, V. C. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v . 31, n. 62, p. 539-550, 2018.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DORNELES, C. M.; PAVAN, R. A concepção de in/exclusão da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 38, p. 151-168, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLATT; FERNANDES. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão MEC/ SEESP**, nº 1, 2005.

GURGEL, C. B. F. M. **Índios, jesuítas e bandeirantes. Medicinas e Doenças no Brasil dos Séculos XVI e XVII**. 194f. Tese. (Doutorado em Clínica Médica, Unicamp, Campinas , 2009.

HALL, S. *A* **identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACUEVA, A. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 124-148, 1997.

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a História. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Bauru, v. 25, n.2, p.283-300, Abr.-Jun., 2019.

LEME, M. I. S.; COSTA, M. L. M. Direitos humanos e inclusão: avanços e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 45–62, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.

MIRANDA, A. A**. História da educação especial no Brasil: das instituições às políticas de inclusão**. Brasília: MEC, 2003.

NUNES, L. R. D. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. A. P. Inclusão escolar: perspectivas e desafios. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 345–360, 2013.

NUNES, S.; SAIA, S. A.; TAVARES, C. M. M. Educação especial e inclusão: uma análise histórica e conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 1105–1118, out./dez. 2015.

PACHECO, J.; COSTAS, A. Maria Montessori e a educação especial: contribuições e influências. **Cadernos de Educação Especial**, Pelotas, v. 19, n. 32, p. 55–70, 2006.

PEREIRA, R. C. M.; GALUCH, M. T. B. Itard e o caso Victor de Aveyron: contribuições para a educação especial. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 553–568, 2012.

PINHO, S. R.; CASSOL, C. V. Metodologias ativas como proposta para a qualificação da educação especial com formação integral. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i3.17824.

SANTOS, A. C. F. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. M. **História da educação especial: da exclusão à inclusão**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E. A.; BARBOSA, T. P.; FERREIRA, R. C. A educação especial no Brasil e o atendimento educacional especializado. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 1–20, 2022.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.006

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

Ailton Barcelos da Costa[1]
Alessandra Daniele Messali Picharillo[2]
Nassim Chamel Elias[3]

RESUMO

Os transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), são caracterizados por déficits no desenvolvimento que implicam prejuízos no âmbito pessoal, social, acadêmico e ou profissional, ainda, se manifestam precocemente durante o período de desenvolvimento infantil, normalmente antes que a criança atinja idade escolar. Os quadros de DI e TEA, isolados ou em comorbidade, são muito comuns na população escolar, pois a prevalência de estudantes com TEA que apresentam a DI fica em pelo menos 60% dos casos. Dessa forma, o objetivo foi identificar estudos empíricos sobre o ensino de matemática para estudantes com TEA e DI no Brasil. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos empíricos nacionais, publicados de 2020 a 2024, de acordo com o protocolo do PRISMA, em bases de dados de livre acesso. As bases acessadas foram o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o SciELO (Scientific Elec-

1 Doutor em Educação Especial e Pós-doutorando pela Universidade Federal de São Carlos – SP, ailton.barcelos@ufscar.br;

2 Doutora em Educação Especial e Pós-doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos – SP, alessandrapicharillo@ufscar.br;

3 Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – SP, nassim@ufscar.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

tronic Library Online). Os termos representativos da temática de investigação foram: ‘matemática’ AND ‘deficiência intelectual’ AND ‘autis*’, acompanhados dos operadores boleanos AND e *. Como critério de seleção dos artigos, considerou-se a disponibilidade na íntegra nas bases de dados, revisado por pares, além de serem estudos empíricos. Nessa busca, foram encontrados 10 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se que os 10 estudos atendiam os pré-requisitos, os quais foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura, chegou ao banco de dados final, que foram quatro. Como resultado, percebeu que estudos se concentravam no conteúdo de habilidades pré-aritméticas e habilidades aritméticas. Como estratégia de ensino há ainda o predomínio de materiais concretos, mas o uso da tecnologia começa a ser mais considerado.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual, Ensino de Matemática, Educação Especial.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Os transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), são caracterizados por déficits no desenvolvimento que implicam prejuízos no âmbito pessoal, social, acadêmico e ou profissional, ainda, se manifestam precocemente durante o período de desenvolvimento infantil, normalmente antes que a criança atinja idade escolar. Os quadros de DI e TEA, isolados ou em comorbidade, são muito comuns na população escolar, pois a prevalência de estudantes com TEA que apresentam a DI fica em pelo menos 60% dos casos.

Para Garrels (2022), a conceituação de DI mudou consideravelmente ao longo do tempo, devido às dificuldades em defini-la, desencadearam um debate científico mais intenso do que nunca. Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5; Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2014) a DI requer:

i. Déficits intelectuais (como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado pela experiência; dois desvios-padrão ou mais abaixo da média populacional, incluindo uma margem para erro de medição, ou seja, 70+/–5),
ii. Déficits de funcionamento adaptativo em domínios conceituais, sociais e práticos (resultando na falha em atender aos padrões de desenvolvimento e socioculturais para independência pessoal e responsabilidade social, como comunicação, participação social e vida independente, em vários ambientes) e
iii. Início durante o período de desenvolvimento. Ele ainda classifica em DI leve, moderado, grave e profundo com base no funcionamento adaptativo em vez de do quociente intelectual (QI).

No entanto, para APA (2022), na revisão de texto da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR),

o diagnóstico de DI é revisado, substituindo-se o termo "Deficiência Intelectual" por Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), para melhor alinhamento com o TDI usado no CID-11.

O DSM-5-Tr inclui na seção "características diagnósticas" um texto atualizado que remove uma frase contida no DSM-5 que parece inadvertidamente alterar os critérios de diagnóstico para DI para adicionar um quarto critério. Outra mudança na mesma seção incluiu a revisão do texto do DSM-5 para comunicar a ideia de que, embora não se deva ficar estritamente limitado à faixa de pontuação de QI de 65-75, o diagnóstico não seria apropriado para aqueles com pontuações de QI substancialmente mais altas. Dessa forma, foram atualizadas nos critérios de outros transtornos para refletir o uso da nova terminologia.

Enquanto, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) (APA, 2022), indivíduos com TEA têm comprometimento em duas grandes áreas, que são comunicação e interação social, e interesses restritos e repetitivos. Por se tratar de um espectro, sabemos que a intensidade e combinação do comprometimento varia de indivíduo para indivíduo. Ou seja, pode-se observar maior comprometimento na comunicação e interação e menor comprometimento em interesses restritos e repetitivos, ainda, o nível de necessidade de apoio também varia, indo de exigindo apoio a exigindo apoio muito substancial.

Crianças com TEA apresentam atrasos na aquisição e no uso de competências linguísticas, podendo ter dificuldades em compreender instruções e responder às demandas escolares que são, em sua maioria, pautadas em instruções verbais, afetando o desenvolvimento de habilidades matemáticas, incluindo formação de sequências de números, habilidades de cálculo, recuperação de fatos e solução de problemas envolvendo palavras (VOLKMAR; WIESNER, 2019; COX et al., 2021).

Algumas crianças com TEA podem não ser capazes de se comunicar usando a fala, e algumas podem ter habilidades de fala muito limitadas, tendo problemas com o significado e o ritmo de palavras e frases, podendo ser incapazes de entender a linguagem corporal e os significa-

ISBN: 978-65-5222-069-1

dos de diferentes tons vocais (NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH, 2020). Com isso, o desempenho acadêmico será afetado de forma e em níveis variados, em função do tipo e da gravidade do prejuízo linguístico (BRIGNELL et al., 2018).

Tais estudantes podem apresentar alguns déficits que podem afetar suas habilidades de aprendizagem, como deficiências na função executiva, que inclui problemas na memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva (DEMETRIOU et al., 2018). Eles também podem apresentar fraca coerência central com um estilo de processamento focado em detalhes, dificuldades em habilidades sociais e pragmática e a tendência a interpretar a linguagem literalmente (TONIZZI; USAI, 2023).

Considerando o comprometimento na área da comunicação e a possibilidade da Deficiência Intelectual (DI) como comorbidade (APA, 2022), a aquisição das habilidades de leitura e escrita podem ser prejudicadas. Esse prejuízo pode ser potencializado diante de especificidades comportamentais como pouco tempo de permanência em sala de aula, desinteresse pelas atividades escolares, estereotipias motoras e/ ou vocais que interfiram nos comportamentos necessários para que a pessoa consiga estar em condições de aprender dentro do ambiente escolar.

Já os estudantes com DI apresentam dificuldades em habilidades fundamentais para o aprendizado acadêmico em geral, como citado abaixo (CHUNG; TAM, 2005; MALAQUIAS at. al., 2013):

- Habilidades de percepção: estes estudantes têm dificuldade com as relações espaciais, distâncias, e sequenciamento, que podem interferir na aquisição de conceitos e habilidades matemáticas.
- Pensamento e raciocínio: estes estudantes têm dificuldades no pensamento e no raciocínio, levando a dificuldades na resolução de problemas.
- Memória: alguns destes estudantes têm dificuldades em lembrar-se de informações que foram apresentadas, principalmente

ISBN: 978-65-5222-069-1

símbolos abstratos usados em matemática (menos, maior que, menor que etc.).

- Generalização: para tais estudantes, a generalização é muitas vezes um grande obstáculo para a aprendizagem de matemática, pois sua aprendizagem tende a ser altamente específica, e o que se aprendeu raramente torna-se aplicável para um novo contexto.
- Atenção: estes estudantes podem apresentar problemas significativos de atenção e baixo nível de concentração em uma situação de aprendizagem formal.
- Motivação: alguns destes estudantes não se sentem motivados espontaneamente, exigindo a mediação do professor para se envolverem com as atividades, principalmente as que requerem um maior nível de dificuldade e que não tem uma função social imediata e clara.

Para Cheong et al. (2017, p. 154), indivíduos com DI frequentemente enfrentam dificuldades em realizar tarefas que são relacionadas ou exigem habilidades aritméticas, que podem ser devidos a dificuldades nas áreas de memória e raciocínio abstrato, como já enfatizado, mas também devido ao processamento auditivo, processamento visual, processamento motor, e organização, como segue:

- Discriminação visual: Alguns desses indivíduos podem encontrar dificuldades na área de discriminação visual e relações espaciais, o que pode levar o indivíduo a resolver problemas na direção errada, da esquerda para a direita e colocar valores numéricos incorretamente.
- Habilidades de processamento motor: também são importantes habilidades no desenvolvimento da numeracia (entendida como ser os aspectos funcionais da matemática que são necessários na vida diária), uma vez que esta depende muito da contagem dos

ISBN: 978-65-5222-069-1

dedos e do uso de materiais manipuláveis que exigem habilidades motoras adequadas.

- Processamento auditivo: alguns indivíduos com DI podem ter problemas de processamento auditivo que podem levá-los a ter dificuldades em realizar tarefas que são relacionadas ou exigem habilidades aritméticas.
- Organização: estudantes com DI podem ter dificuldades em organização e ser incapazes de fazer uso de estratégias apropriadas ao resolver problemas.

Para Book et al. (2021), pesquisadores anteriores sugeriram que para matemática a estudantes com deficiência de desenvolvimento, incluindo a DI e o TEA, aquisição e até mesmo generalização, foram priorizadas em maior extensão do que manutenção. Para os autores, a dificuldade que estudante com DI enfrentam com a manutenção em matemática pode ser explicada em parte por pesquisas indicando que estes lutam contra problemas de memória de trabalho e particularmente questões envolvendo armazenamento de informações.

Hord e Xin (2015) descobriram que recursos visuais, como manipulativos e diagramas, nos quais os estudantes podem armazenar informações, uma parte de cada vez, para evitar dificuldades de memória de trabalho, são importantes para o aprendizado. Embora esses autores tenham usado manipulativos concretos, outros pesquisadores tiveram sucesso semelhante com manipulativos virtuais.

Os manipulativos, para Bouck e Long (2021), são ferramentas para apoiar os estudantes de matemática, especialmente à medida que eles desenvolvem uma compreensão conceptual de como abordar e resolver diferentes tipos de problemas. Para os autores, quando alguém faz referência a manipulativos, historicamente está se referindo a manipulativos concretos, físicos, se referindo-se a materiais concretos, manipuláveis, enquanto manipulativos virtuais são versões digitais de manipulativos

para uso on-line em um computador ou por meio de um aplicativo para dispositivos móveis.

No mesmo sentido, Cox e Hughes (2025) concluem afirmando que estratégias instrucionais consistentes com recomendações para melhorar os resultados de aprendizagem matemática de estudantes com TEA incluem ensino explícito de vocabulário matemático, modelagem de linguagem matemática, suporte visual e estruturas adicionais. Essas medidas podem e devem ser adicionadas como completo ao ensino básico, a fim de melhorar a qualidade do ensino de matemática. As autoras ainda incentivam que professores de ensino regular e de educação especial atuem em conjunto. Essa atuação indicada pelas autoras é reconhecida também como coensino (MENDES et al., 2014).

Dessa forma, o objetivo foi identificar estudos empíricos sobre o ensino de matemática para estudantes com TEA e DI no Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão sistemática de literatura baseada em trabalhos nacionais e internacionais, em bases de dados de livre acesso (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). O trabalho foi conduzido pelo método *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* – Prisma (LIBERATI et al., 2009), em estudos empíricos, de origem nacional, publicados no intervalo de janeiro de 2020 a dezembro de 2024, em bases de dados de livre acesso (ZOLTOWSKI et al., 2014).

Sampaio e Mancini (2007, p. 84), definem como revisão sistemática: "uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema". Esse tipo de pesquisa permite a inclusão de uma maior quantidade de resultados relevantes, em vez de limitar à leitura de somente alguns artigos, permitindo dessa forma encontrar resultados significativos que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa e que posteriormente auxiliam na orientação para futuras investigações. Essa pesquisa caracteriza-se qualitativa, essas "[...] fundamentam-se mais em

um processo indutivo (explorar e descrever, para depois elaborar perspectivas teóricas)" (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 8, tradução nossa).

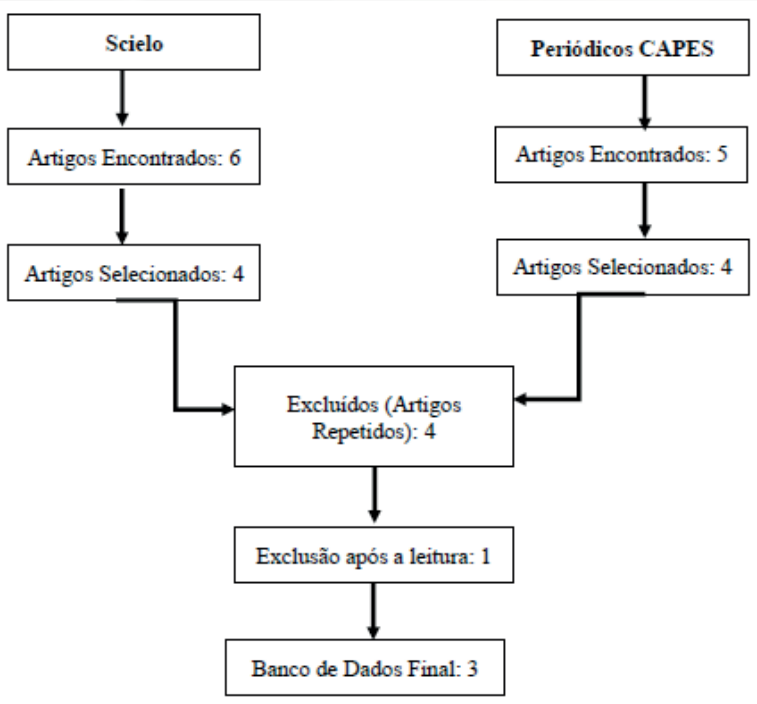
A busca foi realizada em única fase no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no SciELO (Scientific Electronic Library Online). A escolha da realização de busca nas plataformas se deve ao fato de nela estarem as bases de dados com artigos disponíveis para *download*.

Os termos representativos da temática de investigação foram: 'matemática' AND 'deficiência intelectual' AND 'autis*', acompanhados dos operadores boleanos AND e *. Os critérios de inclusão dos estudos eram a disponibilidade na íntegra nas bases de dados, revisado por pares, além de serem estudos empíricos e serem estudos relacionados à temática. Foram excluídos artigos não revisados por pares, conceituais, de revisão, os de cunho estatístico e aqueles que não tinham relação com a temática.

Nessa busca, foram encontrados 10 artigos. Após a leitura de títulos e resumos, constatou-se que os 10 estudos atendiam os pré-requisitos, os quais foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura, chegou ao banco de dados final, que foram quatro artigos, os quais foram lidas na íntegra. Após a leitura na íntegra, um artigo foi excluído, restando três artigos.

A análise foi realizada por meio da organização dos dados em quadros representando o perfil das produções recuperadas: título, ano de publicação, autores, idioma, base de dados, abordagem e assunto desenvolvido, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

Figura 1 – Resultados encontrados



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados quatro artigos que satisfizeram o critério de inclusão: Moura et al. (2023), Benitez et al. (2023) e Almeida et al. (2025).

O trabalho de Moura et al. (2023) busca caracterizar os comportamentos matemático, de leitura, escrita e intraverbal de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Deficiência Intelectual, relacionando-os às suas trajetórias educacionais. A pesquisa envolveu quatro estudantes do sexo masculino com idades de cinco, treze, dezessete e vinte anos. A trajetória educacional foi mapeada através de entrevistas semiestruturadas com as famílias, enquanto as avaliações de leitura, escrita, matemática e comportamento intraverbal foram realizadas por meio de testes específicos. Os participantes da pesquisa foram uma criança com TEA, 5 anos, masculino; um adolescente com TEA e DI, 13 anos, masculino; um adolescente com Síndrome de Down e DI, 17 anos, masculino; e um adulto com Síndrome de Down e DI, 20 anos, mascu-

lino. Os principais resultados do estudo incluem que as comparações realizadas mostraram diferenças significativas entre os desempenhos dos participantes nas avaliações, que a análise revelou uma correlação significativa entre o desempenho em matemática dos alunos e suas habilidades de leitura e escrita, especialmente entre o intraverbal e a aritmética e entre o intraverbal e escrita, que o PRAHM apresentou uma relação significativa com o TDE, especialmente em aritmética, sugerindo que ele é um bom instrumento indicativo para avaliação das noções matemáticas, que a análise assumiu um caráter exploratório devido ao pequeno tamanho das amostras, mas ainda assim, as evidências obtidas contribuem para as averiguações desejadas em relação ao desempenho dos alunos.

O estudo de Benitez et al. (2023) teve o objetivo de verificar a viabilidade de uso da Espectroscopia Funcional de Infravermelho Próximo (fNIRS) em situação naturalística clínica com crianças e jovens com TEA e/ou DI durante tarefas de ensino, além de buscar identificar as estratégias de treino para que as crianças e os jovens utilizassem o equipamento durante a realização da atividade. Foram participantes do estudo sete estudantes com diagnóstico de TEA e/ou DI, que foram treinados com atividades de matemática, leitura e expressividade emocional, de acordo com seus respectivos currículos educacionais prévios. O método utilizado no estudo incluiu a análise dos sinais hemodinâmicos processados pelo software nirsLAB v2019.04, com um Modelo Linear Geral para testar a ativação em áreas cerebrais. Foram feitas comparações entre tarefas-alvo e tarefas-controle, assim como entre momentos de repouso e resposta de observação. A análise estatística incluiu testes de hipóteses de significância e a curva de respostas corretas acumuladas foi avaliada em cada condição. Os principais resultados mostraram que os participantes tiveram diferentes níveis de desempenho em atividades de leitura e matemática. A criança B, por exemplo, teve um maior número de acertos na tarefa de correspondência entre número e quantidade, enquanto na leitura, obteve mais acertos na condição controle em comparação à condição alvo. Além disso, foi observado um desempenho global dos participantes em tarefas

avaliadas pela Escala SIS e pelo PRAHM, com variações significativas nas porcentagens de acerto em diferentes atividades, como contagem e leitura de números.

Por fim, o estudo de Almeida et al. (2025) teve o objetivo de verificar se um conjunto de práticas educacionais sistematizadas foi suficiente para a aprendizagem elementar de leitura, escrita e matemática em crianças e jovens com deficiência intelectual e/ou autismo. A pesquisa incluiu estudantes de dois grupos. No Grupo 1, as reavaliações foram realizadas com A1, A2, A4, A5, A3 e A6 em diferentes períodos após intervenções. No Grupo 2, A8 não foi exposto ao procedimento de ensino, pois já dominava os conteúdos que seriam ensinados, enquanto A7 mostrou a sensibilidade do instrumento na avaliação desse público. Usou-se uma versão adaptada do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização para estabelecer objetivos educacionais, integrando-os em duas propostas sistematizadas de ensino. Os principais resultados da pesquisa, conforme apresentado nas figuras 3 e 4 nas páginas 14 e 13, indicam que os estudantes dos dois grupos foram avaliados em diferentes áreas: leitura, escrita e matemática. A avaliação inicial, seguida pelas reavaliações após as programações de ensino, revelou melhorias no desempenho dos estudantes. A figura 3 mostra o desempenho do Grupo 1 nas três avaliações, enquanto a figura 4 apresenta dados do Grupo 2, ressaltando a eficácia das intervenções aplicadas. As reavaliações demonstraram um avanço significativo nas habilidades avaliadas, com resultados indicando o número máximo de acertos em cada área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais e principais conclusões do estudo indicam que as intervenções educacionais sistematizadas foram eficazes na promoção da aprendizagem de leitura, escrita e matemática em crianças e jovens com TEA e/ou DI.

Os dados revelaram melhorias significativas no desempenho dos estudantes após as reavaliações, com resultados que demonstraram o avanço nas habilidades avaliadas. As figuras apresentadas (3 e 4) confirmam a eficácia das práticas de ensino aplicadas em ambos os grupos, evidenciando que a implementação de estratégias educacionais adequadas pode resultar em progresso notável na aprendizagem deste público.

Como sugestão de estudos futuros, poderia ampliar o período de busca, além por busca em mais bases de dados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Priscyla Mendes de et al. Leitura, escrita e matemática elementar com crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 31, p. e25020, 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA**). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENITEZ, Priscila et al. Análise da viabilidade de uso do FNIRS em atividades educacionais com crianças e jovens com deficiência intelectual e autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0158, 2023.

BOUCK, E. C.; LONG, H. Manipulatives and manipulative-based instructional sequences. In: BOUCK, E. C.; ROOT, J. R.; JIMENEZ, B. **Mathematics Education and Students with Autism, Intellectual Disability, and Other Developmental Disabilities**, pp. 104-134. Division on Autism and Developmental Disabilities, 2021. BOUCK, Emily C.; ROOT, Jenny R.; JIMENEZ, Bree Ann (Ed.). **Mathematics education and students with autism, intellectual disability, and other developmental disabilities**. Council of Exceptional Children/Division on Autism and Developmental Disabilities (DADD), 2021.

BRIGNELL, Amanda et al. Patterns and predictors of language development from 4 to 7 years in verbal children with and without autism spectrum disorder.

Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 48, n. 10, p. 3282-3295, 2018.

CHEONG, Janice MY; WALKER, Zachary M.; ROSENBLATT, Kara. Numeracy abilities of children in grades 4 to 6 with mild intellectual disability in Singapore. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 64, n. 2, p. 150-168, 2017.

CHUNG, K. K. H.; TAM, Y. H. Effects of cognitive-based instruction on mathematical problem solving by learners with mild intellectual disabilities**. *Journal of Intellectual and Developmental Disability***, v.30, n.4, p.207-216, 2005.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S. H. KOLLER; M. C. P. P. COUTO; J. V. HOHENDORFF (Org.). **Manual de produção científica**, pp. 55-71. Penso Editora, 2014.

COSTA, Eliane Veiga Cabral; TERÁN, Augusto Fachín; DE OLIVEIRA, Ercilene Nascimento Silva. APRENDIZADO DE MATEMÁTICA USANDO JOGOS NA

EDUCAÇÃO ESPECIAL. **REAMEC–Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 77-97, 2020.

COX, S.; ROOT, J.; MCCONOMY, A. Using data to design and evaluate math instruction. In: BOUCK, E. C.; ROOT, J. R.; JIMENEZ, B. **Mathematics Education and Students with Autism, Intellectual Disability, and Other Developmental Disabilities**, pp. 30-75. Division on Autism and Developmental Disabilities, 2021.

COX, Sarah K.; HUGHES, Elizabeth. Setting the stage for successful inclusion of students with autism spectrum disorder: Supports to generate and process mathematical language. **School Science and Mathematics**, v. 125, n. 1, p. 121-132, 2025.

DEMETRIOU, Eleni A. et al. Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. **Molecular psychiatry**, v. 23, n. 5, p. 1198-1204, 2018.

GARRELS, Veerle. Considering the boundaries of intellectual disability: Using philosophy of science to make sense of borderline cases. **Philosophical Psychology**, v. 35, n. 1, p. 6-21, 2022.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. Paula.; HOHENDORFF, Jean von. **Manual de produção científica,** pp. 39-54. Penso Editora, 2014.

HORD, Casey; XIN, Yan Ping. Teaching area and volume to students with mild intellectual disability. **The Journal of Special Education**, v. 49, n. 2, p. 118-128, 2015. LIBERATI, Alessandro et al. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration. **Bmj**, v. 339, 2009.

MALAQUIAS, F. F. O. et al. VirtualMat: A serious game to teach logical-mathematical concepts for students with intellectual disability. *Technology and Disability*, v.25, n.2, 2013.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. (2023). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

MOURA, Thainá Letícia Dourado et al. Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual: avaliação de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23010, 2023.

NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH. **Autism spectrum disorder: Communication problems in children**. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, 2020.

SAMPAIO, Rosana Ferreira, MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, vol. 11, p. 83-89. Jan/Fev 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Claudio Fernández; LÚCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TONIZZI, Irene; USAI, Maria Carmen. Math abilities in autism spectrum disorder: A meta-analysis. **Research in Developmental Disabilities**, v. 139, p. 104559, 2023.

VOLKMAR, FRED R.; WIESNER, LISA A. O que é autismo? Conceitos de diagnóstico, causas e pesquisas atuais. **VOLKMAR, Fred; WIESNER, Lisa. AUTISMO: Guia essencial para compreensão e tratamento**, v. 1, p. 1-24, 2019. ZOLTOWSKI,

Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Brandelli; TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira; KOLLER, Silvia Helena. Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa,** vol.30, n 1, p. 97-104, Jan/Mar 2014.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.007

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Jonathas de Carvalho Félix[1]
Francysco Renato Antunes Lopes[2]

RESUMO

A inclusão social é um processo significativo na sociedade atual, compondo modelos de inclusão que permitem a construção de cenários diversos para ambientes sociais relevantes, como a área da educação. O presente trabalho abordou a importância do atendimento educacional especializado (AEE) na educação inclusiva, através de conceitos teóricos e de autores que trabalham com a temática. O objetivo geral do trabalho foi analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de uma educação inclusiva, com base em discussões e debates teóricos contemporâneos, identificando as contribuições e garantias para uma educação de qualidade de todos os estudantes. O referencial teórico foi composto por autores que abordam as temáticas envolvidas, como inclusão social, politicas inclusivas e educação inclusiva. A pesquisa se configurou como exploratória com procedimento de pesquisa bibliográfica em outros artigos e materiais para compor a pesquisa. Concluiu-se que o AEE é relevante para a educação inclusiva por

1 Licenciado em Pedagogia (FAIBRA) e em Filosofia (UFPI), Especialista em GestãoPública (UESPI), Informática a Educação (UFPI) e em Gestão Educacional em Rede (UFPI); Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE), andrefelix086@gmail.com.

2 Bacharel em Turismo (UESPI), Licenciado em Geografia (UFPI) Especialista em Geoprocessamento (IFPI) e Mestre em Geografia (UFPI), ren.antunez@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

trabalhar nuances distintas para a aprendizagem dos alunos como limitações, mas respeitando e abrangendo todo o ecossistema de discentes.
Palavras-chave: Educação. Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

As questões que envolvem direitos e oportunidades na sociedade contemporânea estão envoltas em discussões sobre o processo de inclusão social, conjunto de meios e ações que garantem oportunidades igualitárias a indivíduos ou grupos. Com isso, são discutidas políticas inclusivas e práticas que eliminam barreiras impeditivas, sejam por questões sociais, econômicas, de gênero, raça ou de deficiência, por exemplo.

O foco seria a criação de ambientes integradores a indivíduos distintos, com a possibilidade de erradicar os muros da discriminação e do preconceito, beneficiando todos os envolvidos e a sociedade como um todo. Teoricamente, a ideia é trabalhar com a perspectiva de justiça social, conceito de ampla dimensão que envolve reinvindicações redistributivas e para isso a existência de uma política de reconhecimento para um mundo que aceite a diferença, conceitos de Fraser (2006), e não tornar isso apenas uma batalha por "reconhecimento", como aponta Bauman (2005).

Essas perspectivas refletem a possibilidade de lidar com cenários de harmonia, respeito e compreensão para evitar conflitos e processos de marginalidade, por deixar indivíduos ou grupos a margem social. A valorização da diversidade se torna assim uma ideia constante em diversos campos sociais, em grupos como famílias, de trabalho e em ambientes que exigem efetiva integração, como a área da educação, por exemplo. Nas escolas, universidades e demais instituições, se faz necessário a perspectiva de inclusão dos alunos e demais agentes que compõem o panorama.

O modelo da inclusão tem impactado o formato da educação especial oferecida globalmente, sendo que, hoje em dia, prevalece a ideia de que a educação especial deve ser uma modalidade transversal em todo o sistema de ensino, assegurando sua perspectiva inclusiva. Na escola inclusiva, por exemplo, todos, independentemente de serem ou não elegíveis para a educação especial, terão suas necessidades educacionais atendidas

e respeitadas, com acesso justo ao conhecimento e à cultura (Costa-Renders & Angelo, 2024).

O modelo de educação inclusiva visa o acesso dos alunos ao sistema educacional, além da permanência e do êxito desses discentes. As habilidades desses indivíduos podem ser comtempladas e há a adaptação do currículo levando em consideração as diferenças encontradas. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus ambientes específicos formam paradigmas novos para aprendizagem de uma comunidade escolar., pois ele é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, com oferta obrigatória a todos os alunos público-alvo da educação especial (Gomes, 2024).

Levando em consideração a relevância desse tipo de atendimento para a educação contemporânea, que é repleta de camadas e questões que envolvem os alunos e suas diversidades, levantou-se como questão norteadora da pesquisa: qual a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma Educação Inclusiva?

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de uma educação inclusiva, com base em discussões e debates teóricos contemporâneos, identificando as contribuições e garantias para uma educação de qualidade de todos os estudantes. Os objetivos específicos foram 1) abordar os principais fundamentos do AEE, 2) identificando como eles se alinham com os conceitos de educação inclusiva; 3) apresentar debates contemporâneos sobre a inclusão escolar, com enfoque no papel do AEE e 4) discorrer sobre as práticas pedagógicas do AEE que favorecem a inclusão.

Justifica-se a relevância do tema pela necessidade de abordar discussões teóricas atuais sobre o AEE, observando a sistemática que o envolve, como os recursos, as metodologias e a evolução desse aluno pelo âmbito social e escolar/acadêmico. O respeito a diversidade e o acesso aos lugares de forma igualitária/equitativa promovem uma sociedade mais inclusive e tolerante para o que é diferente. A possibilidade de analisar práticas peda-

gógicas e ambientes de aprendizagem distintos também é relevante para compreender o tema discutido nesse artigo.

METODOLOGIA

Quanto a metodologia, a pesquisa se configurou como bibliográfica, pela possibilidade de proporcionar maior familiaridade com a temática e por envolver levantamento bibliográfico, procedimento que compõe a pesquisa. Com esse levantamento, exemplos podem ser utilizados para estimular maior compreensão sobre a temática (Gil, 2007). A natureza da pesquisa é qualitativa, com enfoque em analise documental e artigos acadêmicos, com o intuito de compreender abordagens teóricas sobre o AEE e seus significados para a educação inclusiva.

Utilizou-se o Periódico Capes na busca dos materiais para compor o referencial teórico do artigo. O Portal da Capes foi escolhido pela relevância que possui para a produção cientifica brasileira, pois como aponta Peixoto (2022), compõe uma política pública de fomento a democratização do acesso e a internacionalização da produção cientifica brasileira. No espaço “digite os termos de buscas”, selecionou-se materiais a partir das palavras de busca “Atendimento Educacional Especializado Educação Inclusiva AEE”, temática que se restringiu aos anos de 2017 a 2023. Utilizou-se os filtros “acesso aberto”, “artigo” e “produção nacional”, gerando 13 artigos selecionados e consultados para o estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O acesso a escola é um direito do aluno, garantido pela legislação e por medidas que asseguram o funcionamento dos espaços educacionais. Garantindo a inclusão de todos a educação, as crianças com deficiência possuem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que

ISBN: 978-65-5222-069-1

devem ocorrer preferencialmente dentro das salas de aula do ensino regular.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

É importante compreender o AEE como um conjunto de recursos direcionados a atender a alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Sua finalidade é garantir que esses estudantes tenham acesso ao ambiente escolar, participando com plenitude desse fazer na educação e com suporte além do oferecido no currículo regular. Na realidade Brasileira, as políticas de Educação Especial são, em sua maioria, orientadas pelo paradigma da inclusão, com ações que orientam o AEE como elemento central, relacionado às ações de escolarização do aluno com deficiência, que precisa estar matriculado na escola regular (Bisognin *et al.*, 2018).

Para isso se conseguir adaptar o atendimento a esses discentes é necessária a utilização de estratégias de adaptação no currículo, materiais pedagógicos específicos e o uso de tecnologias próprias para cada aluno desenvolver suas habilidades (Oliveira & Ferraz, 2021). Outro aspecto importante é que os professores recebam formação contínua para lidar com as necessidades dos alunos, que podem ir da aprendizagem em sala de aula a locomoção, por exemplo. As particularidades podem ser enxergadas como sinal de adversidade para se conduzir uma turma, mas também pode ser a oportunidade de trabalhar com práticas pedagógicas distintas e inclusivas.

Um dos meios de se trabalhar bem o AEE é através da articulação com o ensino regular comum, pois é necessário refletir sobre a viabilidade dos processos inclusivos, principalmente quando são diversos docentes

de áreas distintas os responsáveis pelo processo de escolarização discente (Marchesini & Valentini, 2022). É fundamental trabalhar com a ideia de práticas colaborativas entre esses sujeitos que fazem a educação, utilizando o saber pedagógico como integrador do AEE e propondo diretrizes para o currículo escolar. Os alunos com necessidades especiais podem participar das atividades escolares, incluídos pelos professores que devem estar aptos na condução desse processo.

O processo de inclusão gera melhor desenvolvimento dos discentes, seja nas relações pessoais, no desempenho em sala de aula e nas relações familiares. Os atos frente à concretização do AEE demandam posicionamento dos envolvidos no processo inclusivo, contribuindo na construção de uma nova cultura na qual a valorização das diferenças auxiliará no processo de aprendizagem dos indivíduos (Freiberger & Sardagna, 2021).

Esse processo de inclusão, que deve ser aplicado em um ambiente que permita a solidificação da diversidade, fortalece o ensino escolar por meio da interação entre discentes, gerando respeito, sociabilidade e o sentimento de empatia com o outro. O desenvolvimento de habilidades sociais é fundamental para lidar com as diferenças, gerando bons resultados dentro e fora de sala de aula. O rendimento escolar de todos pode ser afetado positivamente, além do trabalho com o sendo de cidadania, permitindo que crianças em idade escolar, por exemplo, começam a ter noção dos seus direitos e deveres.

Sobre o papel dos professores nisso, Schipanski (2021) aponta:

> Consideramos relevante que a oferta aos futuros professores de conhecimentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência pode contribuir à reflexão da prática pedagógica frente às diferenças e, assim, promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Além de que é fundamental na formação docente discutir a importância e necessidade de uma articulação dos planejamentos e práticas entre professores do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula comum. Afinal, os alunos (com ou sem deficiência) não são responsabilidade de um ou de outro, eles são alunos da escola e, portanto, responsabilidade de todos (Schipanski, 2021, p. 08).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Sobre o papel do AEE, há o entendimento de que ela funciona como suporte as necessidades dos alunos, atendendo as necessidades existentes dentro do grupo contemplado. Esse apoio pedagógico funciona mediante o engajamento da escola e dos professores, gerando meios de explorar a capacidade desses alunos, também contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem deles. A comunidade escolar aplica a politica educacional pensada para esse grupo, possibilitando que o cotidiano nos estabelecimentos de ensino prepare esses alunos para uma vivência dentro e fora a escola.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Seguindo os preceitos do que já foi abordado com o Atendimento Educacional Especializado, a Educação Inclusiva é um modelo que garante um ensino educacional de qualidade para todos os alunos, reconhecendo que há diversidade entre eles, garantindo não só o seu acesso, mas zelando pela permanência desses discentes. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 definiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, levando em consideração todas as etapas e modalidades:

> Art. 1º O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
>
> Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Os artigos estabelecem que os alunos tenham direito a uma educação virtuosa, com oportunidades de aprendizagem que levem em consideração a equidade entre os alunos, havendo adaptações necessárias caso haja alguma particularidade especifica. A resolução estabelece diretrizes do AEE como Educação Inclusiva, pois o Atendimento Educacional Especializado deve começar desde o início da fase escolar do estudante, sendo responsabilidade da escola organizar-se para o atendimento das demandas formativas nas classes regulares, assegurando os serviços de atendimento especializado de acordo com a demanda real e assegurando educação de qualidade (Cabral, 2020).

Cada aluno tem direito a uma educação boa, que zele pelo aprendizado de forma coletiva, mas respeite a individualidade desses sujeitos. A participação ativa deve ser reforçada, fato que contribui para o bom exercício do professor, perpassando apenas a exposição teórica de uma aula, mas estabelecendo diálogos, debates e troca de conhecimentos. A valorização da diversidade na sala de aula colabora com a eliminação de barreiras que impedem o melhor desenvolvimento dos discentes.

É importante defender um sistema que pense na educação como agente de integração social, fundamental para dialogar com os diferentes em uma sociedade. Crianças, por exemplo, podem ser mais suscetíveis a aprender a conviver com outras, sem julgamentos e interferências como podem ocorrer na vida adulta. A valorização do profissional que trabalha na escola também é significativa para compreender a sistemática, colaborando para melhorar o olhar para o alunado. Sobre isso, Santos *et. al.* (2021) aborda:

> Os sistemas de ensino devem se propor a conhecer seus profissionais, sua formação acadêmica e específica, quais suas concepções de ensino e suas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se condição importante para o pleno desenvolvimento da inclusão escolar a garantia de uma política efetiva de formação docente, tanto inicial quanto continuada, a todos os professores que atuam no AEE e que atendam às necessidades educacionais dos alunos conforme proposto nos textos legais (Santos *et. al.*, 2021, p. 114).

Quanto ao caso dos alunos com deficiência, esse modelo vai além da simples integração desses alunos, pois envolve as dificuldades de aprendizagem, os transtornos de comportamento e eventuais condições que necessitem de uma atenção específica. Ter professores capacitados, com formação garantida pela educação inclusiva e suas políticas públicas direcionadas, ajuda a construir uma sociedade mais justa, com o elemento da diversidade como agente de transformação social e cultural.

Sobre os processos de modificação gerados pela Educação Inclusiva e a AEE, Strasbrug *et al.* (2021) comenta:

> Ao observarmos o crescente número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial entre os anos de 2008 e 2020 nas escolas de ensino comum, evidenciamos a necessidade de ampliar a prática do AEE para outros espaços do ambiente escolar com a atuação colaborativa envolvendo a articulação do professor de educação especial e o professor de ensino comum. O trabalho compartilhado tem como premissa básica a reafirmação de que a sala comum é o espaço prioritário para escolarização, rompendo com a lógica de padronização de processos de ensino aprendizagem e as barreiras do espaço escolar. A atuação sistêmica do professor de educação especial, articulada com os profissionais de apoio, com a família, com o serviço de orientação, de supervisão e de gestão deve se estabelecer no cotidiano escolar. Essa rede de serviços objetiva a permanência e o sucesso dos alunos público-alvo da educação especial na escola de ensino comum. Atuando como articulador dos processos educacionais, segundo as bases de uma perspectiva educacional inclusiva, é importante considerar que o professor de educação especial deve agir de forma contextual, porque trabalha com fenômenos complexos, multideterminados, reconhecendo que as limitações de cada aluno são resultantes de um histórico de interações com o meio social. As possibilidades de mudanças previstas em um percurso educacional se multiplicam se nossa ação incide sobre esse meio social que é o contexto escolar (Strasburg *et al.*, 2021, p. 174).

É relevante refletir sobre a força do trabalho colaborativo que ocorre da união entre o professor do ensino regular com o professor da educação especial, o que favorece o clima de diversidade e a força do ensino escolar. A sala de aula é o local onde ocorre a alfabetização,

feita através do encontro de ideias e com novos paradigmas de ensino, gerando articulação entre teoria, profissionais, escola e família, uma sistemática que bem articulada pode gerar êxito acadêmico e a permanência desse aluno na escola.

Outro ponto que auxilia na Educação Inclusiva é ter um conteúdo que reconheça a importância da interação entre os alunos, que tenha contexto e seja fluído para colaborar com a aprendizagem dos estudantes. A inclusão ocorre através da colaboração entre os sujeitos da escola, adaptando sua perspectiva a necessidade que cada aluno tem para aprender com mais qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados salientam que a implementação do AEE nas escolas é fator de integração dos alunos com deficiência nessas instituições, que tem maior participação nas atividades escolares quando possuem planejamento estruturado para receber a AEE. Esses fatores permitem uma melhor adaptação ao ambiente escolar, com mais participações nas rotinas educacionais. É uma questão que depende da articulação profissionais dos seus participantes, o professor do ensino regular e o profissional do AEE, gerando equidade para as necessidades discentes.

Mas essa observação também possibilita gerar debates sobre as reais dificuldades que os professores enfrentam no momento que precisam adaptar metodologias para atender ao cenário diverso que encontram no ambiente escolar. Entretanto, a inclusão debatida engloba discutir a criação de estratégias para integração ativa desses alunos, especialmente em um cenário de dificuldades operacionais, politicas publicas fragilizadas para o setor e a ausência de investimentos para a ampliação da AEE.

Os dados discutidos durante o artigo enaltecem a cultura da inclusão, pois os beneficios do AEE transcendem o território da escola, favorecendo os alunos, os familiares e a comunidade como um todo. A permanência

ISBN: 978-65-5222-069-1

e o exito escolar dependem de questões que perpassam pela inclusão, pontos que possuem relação mutua com a gerência institucional em promover a educação inclusiva e o enfrentamento de desafios rotineiros, como a necessidade de capacitação frequente dos professores e a revisão/adaptação do currículo escolar para atender os alunos com algum tipo de deficiencia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desse trabalho concluiu-se que o papel essencial do AEE na construção de uma educação inclusiva e equitativa é de aprimorar o conceito de diversidade, colocando em prática possibilidades de convivência entre alunos do ensino regular e da Educação Inclusiva. Tudo isso ocorre mediante a adaptação pedagógica dos conteúdos, com o apoio da escola, dos professores e da família. Com isso, ressalta-se a importância de todos os estudantes terem acesso a uma educação primorosa, com qualidade.

O AEE contribui com a inclusão pela possibilidade de oferecer suporte e adaptações para integrar os alunos, com um princípio educacional que valoriza a diversidade e as características individuais dos alunos. Esses princípios de valorização são os fundamentos que orientam a AEE, relacionados diretamente com a inclusão escolar e a oportunidade de fazer a diferença dentro e fora de sala de aula. Os debates atuais sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado soam focados no bom planejamento e na integração entre as questões, direcionando esforços para um trabalho conjunto dos agentes envolvidos.

As práticas pedagógicas que favorecem a inclusão em sala de aula começam com a formulação de políticas públicas para a educação no Brasil, passando pelos debates, execução e aplicação em sala de aula. É importante reforçar o papel do professor no processo, pois ele lida diretamente com as questões da sala de aula e, quase sempre, não é valorizado

profissionalmente, financeiramente e nem pela sociedade civil como um todo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BISOGNIN, Erasmo Eduardo; FERREIRA, Diego Danilo de Sousa; MORAES, Carla Cristina Maciel de. Atendimento educacional especializado, sala de recursos e tecnologias assistivas: a tríade da educação inclusiva**. Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 21, p. 83-100, 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/humanas/article/view/4858. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf . Acesso em: 23 out. 2024.

CABRAL, R.C.S.; DAMASCENO, A. R.; LOUREIRO, C.R.M.J; MOREIRA, J.R;

AZEVEDO, S.M.L. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial: reflexões críticas sobre o processo de inclusão na contemporaneidade. **Revista Mosaico**, v.11, n.1, p. 39-46, 2020. Acesso em 23 out. 2024.

COSTA-RENDERS, E. C.; ANGELO, F. de M. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU

SUPORTE TEÓRICO DOCUMENTAL. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986. Acesso em: 13 ago. 2024. FRASER, N. **Escalas de justicia**. Barcelona: Heder, 2008.

FREIBERGER, M. B.; SARDAGNA, H. V. Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 547–555, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n4p547-555. Disponível em: https://revistaensi-

noeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9080. Acesso em: 22 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. M. O. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARA A CONSTRUÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: CAMINHOS E DESCOBERTAS. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. 141, 2024. DOI: 10.56069/2676-0428.2024.424. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/424. Acesso em: 21 out. 2024.

LIBARDONI DOS SANTOS, J. O.; TEIXEIRA SADIM, G. P.; SCHMIDT, C.; DE SOUZA MATOS, M. A. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, 28 abr. 2021. Acesso em: 23 out. 2024.

OLIVEIRA, J. F. de.; FERRAZ, D. P. de A. Ensino de Ciências ao Aluno Surdo: Um Estudo de Caso sobre a Sala Regular, o Atendimento Educacional Especializado e o Intérprete Educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e22873, 1–23, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u255277. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/22873. Acesso em: 21 out. 2024.

MARCHESINI, P.; VALENTINI, C. B. Articulating Special Education and common teaching: between desires and impediments, the search for a partnership. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e48111335053, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35053. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35053. Acesso em: 21 out. 2024.

PEIXOTO, A. F. **A importância do Portal de Periódicos da CAPES como política pública de fomento à democratização e internacionalização da produção científica brasileira** /Dissertação (Mestrado MPPG) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Políticas Públicas e Governo. Brasília, 2022.

SCHIPANSKI, A. F. S.; BORGES, F. A.; SANTOS, T. S. dos. O ensino de matemática no atendimento educacional especializado no contexto brasileiro. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41886, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41886. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41886. Acesso em: 22 out. 2024.

STRASBURG, R. B.; MARQUET, M. G.; ZWICK, L. B. A.; BOEIRA, I. F.; BAPTISTA, C. R. Atendimento Educacional Especializado: um dispositivo pedagógico na oportunização de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos público alvo da educação especial. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.113998. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998. Acesso em: 23 out. 2024.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.008

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO QUE SE REFERE AO DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM "DISLEXIA"

Angela Maria Cavalcante da Silva[1]
Eduardo Gomes da Silva[2]

RESUMO

A dislexia é um distúrbio genético e neurobiológico que afeta diretamente o aprendizado no que se refere às habilidades de leitura. Esse distúrbio muitas vezes é confundido com uma má alfabetização e/ou com preguiça por parte do aluno. O presente trabalho com o título contribuição da psicopedagogia no que se refere ao distúrbio de aprendizagem "dislexia", com base nos referenciais teóricos, objetiva esclarecer sobre a dislexia, a fim de orientar o trabalho do professor para que esse possa encontrar meios didáticos adequados que possam diminuir e/ou sanar as dificuldades a fim de produzir aprendizagens significativa aos estudantes disléxicos. O referido trabalho foi elaborado de forma diversificada com base em pesquisas de algumas referências de obras, sendo desta forma uma revisão de literatura, motivando a elaboração do estudo sobre a psicopedagogia e o entendimento sobre a dislexia. O material bibliográfico foi adquirido em fontes e sites de pesquisa com o google acadêmico e repositórios institucionais de várias universidades, na qual foram feitas

1 Especialista pelo Curso de Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica da Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, angela_catharina2016@outlook.com.br;

2 Mestre do Curso de Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, eduardo.gdsilva@professor.educacao.pe.gov.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

pesquisas ligadas diretamente ao tema trabalhado, buscando compreensão e possíveis soluções para os casos de estudantes dislexos. Tais estudos mostraram a importância de um acompanhamento específico por profissionais especializados para despertar e aprimorar os fatores cognitivos das crianças disléxicas, esses cuidados fazem com que determinados indivíduos não se restrinjam em sala de aula e não os excluam das atividades em grupos. Tendo o professor o cuidado em observar seus estudantes e acompanhar o desenvolvimento cognitivo desses, para que possa usar nas suas aulas métodos de ensino diferenciados, proporcionando o método de inclusão e quando necessário buscar ajuda com outros profissionais e familiares.
Palavras-chave: Dislexia. Psicopedagogia. Diagnóstico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Educar é uma tarefa árdua que demanda muita dedicação e compromisso, por parte do docente, diante da heterogeneidade das salas de aulas. Sabemos que nossos alunos têm as mais diversas realidades econômicas, sociais, cognitivas. O que os levam a aprender de forma e em tempos diferentes. De acordo com De Oliveira Silva e De Oliveira (2016) os profissionais da educação, em parceria com as famílias, têm enfrentado diversas dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, entre elas a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

Além disso, alguns estudantes apresentam o que chamamos de dificuldade de aprendizagem que são desordens de nível psiconeurológicas, mas também a nível social e afetivo, que interferem diretamente no rendimento durante a vida escolar, produzindo o que podemos chamar de "fracasso" e "insucesso". "A ligação entre Educação Infantil e afetividade está presente na relação entre o/a educador/a e a criança no ambiente escolar, na qual as atitudes do/a docente poderão interferir, de forma positiva ou negativa, na formação da criança" (Bezerra; Hurgel, 2024, p. 5).

A educação caracteriza-se por um trabalho de construção contínua, na qual se faz necessário a interação de um conjunto de indivíduos, o processo de educar não é dever apenas do educador, mas da participação da família/escola. Conforme Vygotsky (1984), o aprendizado é mediado socialmente, e o papel do educador é fundamental na criação de ambientes de aprendizagem significativos, capazes de atender às diferenças individuais. A família, por sua vez, é a primeira instituição educativa e deve atuar em parceria com a escola na formação integral da criança.

A sociedade é um elemento primordial que influi nesse processo de educar e na formação de um novo elemento a ser incorporado no meio social, onde as pessoas que apresentam um bom convívio e demonstram ter uma boa relação social evidenciam ter mais facilidade de se relacionar. Além disso, construir uma síntese de informações específicas a respeito das dificuldades de leitura e escrita.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O presente trabalho, a partir de um referencial teórico pertinente, objetiva esclarecer sobre a dislexia, a fim de orientar o trabalho do professor para que esse possa encontrar meios didáticos adequados que possam diminuir e/ou sanar as dificuldades a fim de produzir aprendizagens satisfatórias aos alunos disléxicos. É de suma importância saber que essa criança possui um distúrbio genético muitas vezes. Isso ocorre e ocasiona uma desordem de informações que possa atrapalhar no processo de aprendizagem da criança (De Oliveira Silva; De Oliveira, 2016). Outros casos de dislexias estão relacionados aos fatores afetivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

Sabemos que a leitura é essencial para que tenhamos êxito na vida em sociedade e para que possamos ascender socialmente. Porém, muitas das pessoas tardam a apropriar-se da leitura e da escrita. Isso pode ser um indício de um distúrbio que denomina dislexia. Sabendo disso, cabe ao professor, conhecer os indícios desses distúrbios a fim de planejar aulas que atendam as especificidades desses alunos e assim faça que estes tenham desenvolvimento satisfatório.

Segundo Polese *et al.* (2011, p. 3) mostra que entender como aprendemos e o porquê de algumas dificuldades de aprendizagem é um desafio diário para muitos professores e até alguns pais, quando acompanham o desenvolvimento de seus filhos. Uma das dificuldades mais observadas e comuns é a Dislexia, esta que é uma dificuldade específica em leitura.

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições da Psicopedagogia frente à dislexia, destacando a importância de um olhar atento do professor e da equipe escolar para as manifestações desse distúrbio e a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento pleno do estudante disléxico.

ISBN: 978-65-5222-069-1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DISLEXIA: CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO

A dislexia é um distúrbio genético e neurobiológico que afeta diretamente o aprendizado no que se refere às habilidades de leitura. Esse distúrbio muitas vezes é confundido com uma má alfabetização e/ou com preguiça por parte do aluno. "O transtorno específico de aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica que é a base para anormalidades em nível cognitivo que estão associadas aos sinais comportamentais do transtorno" (Cipriano; Souza, 2024, p. 129). A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 1994) reforça que a dislexia é caracterizada por dificuldades persistentes na identificação precisa e/ou fluente das palavras, e na capacidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem.

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 1994) descreve a dislexia como uma dificuldade específica da linguagem, caracterizada pela deficiência na decodificação de palavras simples, não compatível com a idade e o nível de inteligência do indivíduo. Estudos recentes reforçam que a dislexia não é uma doença, mas uma diferença neurocognitiva que impacta a forma como o cérebro processa informações linguísticas (APA, 2014).

> Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico da linguagem, de origem constitucional, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Mostra uma insuficiência no processo fonológico. Estas dificuldades de decodificar palavras simples não são esperadas em relação à idade. Apesar de submetida à instrução convencional, adequada inteligência, oportunidade sociocultural e não possuir distúrbios cognitivos e sensoriais fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia é apresentada em várias formas de dificuldade com as diferentes formas de linguagem, frequentemente incluídas problemas de leitura, em aquisição e capacidade de escrever e soletrar (ABD, 1994).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Portanto, é de suma importância sabermos que a dislexia não é uma doença, mas, um distúrbio muitas vezes genético ou neurológico, preguiça, uma má alfabetização ou falta de atenção. A falta de informação inibe consequentemente o processo, de entender e identificar o caminho correto a seguir. Em muitos casos, seus sintomas variam de acordo com o número de transtorno em diferentes associações: apresenta inúmeras dificuldades em associar a escrita com o som que se trata no ato (Cipriano; Souza, 2024).

Sendo assim um distúrbio, e que vai acarretar e interferir com a aprendizagem de uma pessoa, é de suma importância como percebe os números, letras e símbolos. O diagnóstico deve e precisa ser acompanhado por um profissional, mas na muitas vezes é seu professor que observa e direciona o tratamento caso haja necessidade, em alguns casos em sala de aula os alunos sentem dificuldade em identificar alguns fonemas, em memorizar novas palavras e possui uma coordenação motora muito relevante.

Entretanto, desmembrando a palavra dislexia, de imediato percebe-se que tem um significado sentido: DIS = Distúrbio ou dificuldade; LEXIA = Leitura (do latim) e linguagem (do grego). Desta forma, DISLEXIA é o Distúrbio de linguagem.

De Oliveira Silva e De Oliveira (2016) afirmam que os fatores psicomotores e sensoriais podem se correlacionar (indícios) de dislexia, pelos quais os educadores ao observar tais fatores podem encaminhar a profissionais especializados como os psicopedagogos. Os referidos autores ainda relatam quem alguns transtornos de aprendizagem relacionada a leitura podem ser descritas pelos fatores que afetam a motricidade geral, a orientação direita-esquerda, a percepção temporal, a organização perceptiva, o esquema corporal e a lateralidade.

CAUSAS DA DISLEXIA

A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica que interfere no processo de leitura e escrita. Pesquisas

apontam que suas causas envolvem fatores genéticos, neurológicos e ambientais. Geralmente a criança disléxica apresenta maior relevância na "alfabetização". Quanto mais de imediato descobrir a dislexia melhor o tratamento e o cuidado com a criança, podendo assim, evitar rotular e até prevenir situações constrangedoras, considerando que a criança não tenha um mau relacionamento com os colegas de classe. "A dislexia não é causada por uma deficiência intelectual geral, por isso é designada e classificada como sendo uma dificuldade específica da linguagem. Também não é causada por limitações socioculturais ou por fatores emocionais" (Polese, *et al.*, 2011, p. 8).

Pesquisas contemporâneas têm apontado que a dislexia possui origem multifatorial, envolvendo componentes genéticos, neurológicos e ambientais. Bezerra e Gurgel (2024) destacam que cérebros de pessoas disléxicas processam informações em áreas diferentes das observadas em leitores típicos, sem, contudo, apresentarem anormalidades estruturais. Os autores dizem que "provavelmente a dislexia resulta de falhas nas conexões cerebrais. Portanto, as causas mais prováveis da dislexia são neurológicas e genéticas".

Uma criança disléxica não quer dizer que a mesma não seja inteligente, sabendo que seu QI é supernormal ou até mais elevado que uma criança comum. Em muitos casos o próprio docente psicopedagogo detecta uma falta de acompanhamento do aluno disléxico. É preciso que os pais fiquem atentos nas fases de desenvolvimento de seus filhos, existem várias observações que podem ser importantes podendo ser observadas nas causas da dislexia, algumas pesquisas científicas recentes e até neurobiológicas concluíram que tais causas, mas óbvia é que possa ocorrer tanto em um acriança pequena ou até mais velha, dá-se pela deficiência na fala e um índice muito alto na percepção fonética.

Quando se dá a outros casos na família, pode ocorrer uma comprovação de genética, desta forma, confirmando casos denominados hereditário, a criança precisa precocemente ser observada com mais cau-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tela a partir dos 5 anos de idade, podendo trazer respostas mas positivas a fim de amenizar e superar essa dificuldade.

Polese, *et al.* (2011, p. 8) mostra que "embora os cérebros dos disléxicos processam informações em uma área diferente do cérebro das pessoas que não são disléxicas, seu cérebro é perfeitamente normal". O mesmo autor diz que "provavelmente a dislexia resulta de falhas nas conexões cerebrais. Portanto, as causas mais prováveis da dislexia são neurológicas e genéticas".

A maneira em que é apresentada e discriminada fonologicamente falando leva à criança disléxica por inúmeras vezes fazer a pronúncia errônea das palavras. Schirmer, *et al*. (2004, p. 100) mostra que vários são os fatores ainda em estudo que descrevem as causas da dislexia de desenvolvimento entre eles, déficits cognitivos, fatores neurológicos (neuroanatômicos e neurofisiológicos), prematuridade e baixo peso ao nascimento, influências genéticas e ambientais.

Além dos aspectos biológicos, condições emocionais e ambientais também podem agravar as dificuldades de leitura e escrita. Conforme Bezerra e Gurgel (2024), a afetividade e o ambiente escolar são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, o que evidencia a importância de práticas pedagógicas que promovam segurança e autoestima.

SINTOMAS E MANIFESTAÇÕES

A pessoa disléxica apresenta sintomas que variam de acordo com o grau do distúrbio e com as condições pedagógicas e emocionais em que está inserida. Em geral, o disléxico apresenta dificuldades na decodificação de letras e palavras, confundindo-as no momento da leitura, o que interfere diretamente na alfabetização e na compreensão textual. O processo de associação grafia-fonema (letra-som), que para a maioria das pessoas ocorre naturalmente, torna-se um desafio para os indivíduos com dislexia, resultando em lentidão na leitura, omissão ou troca de letras, dificuldade na soletração e na escrita de palavras novas. Tais dificuldades não

ISBN: 978-65-5222-069-1

se restringem à leitura, mas comprometem também a produção escrita, ocasionando trocas e esquecimentos de letras, além de interferir no ritmo de aprendizagem.

Segundo Ianhez e Nico (2002) e Cuba dos Santos (1987), listam alguns sinais e alguns sintomas que ocorrem de quem tem dislexia. Existe uma lista, onde citam várias questões como:

- Desempenho inconstante;
- Demora na assimilação da leitura e da escrita;
- Lentidão nas atividades escritas, mas bom desempenho nas orais;
- Dificuldade com os sons das palavras e com a soletração;
- Escrita incorreta, com trocas, omissões e aglutinações de fonemas;
- Dificuldade em associar o som ao símbolo gráfico;
- Problemas com rimas;
- Repetição de erros semelhantes;
- Confusão de rótulos e símbolos visuais;
- Dificuldades em cálculos mentais e no reconhecimento de sequências numéricas.

Esses sintomas variam conforme o nível de severidade do distúrbio e tornam-se mais evidentes na fase de alfabetização, quando a criança começa a lidar sistematicamente com a leitura e a escrita. Conforme Santiago e Omodei (2016), a presença desses sinais deve ser cuidadosamente observada, pois o baixo rendimento escolar pode estar associado a um quadro disléxico, e não à falta de interesse ou esforço do estudante. Os autores reforçam que a dislexia não impede ninguém de aprender; pelo contrário, muitos disléxicos são altamente criativos, intuitivos e apresentam inteligência acima da média, desde que recebam acompanhamento adequado.

A observação dos sintomas exige um olhar sensível e contínuo do professor, do psicopedagogo e da família. Cada estudante manifesta dificuldades específicas, e a intensidade dos sintomas depende de fatores

como o ambiente escolar, os estímulos recebidos e a qualidade das intervenções. Cipriano e Souza (2024) explicam que as alterações fonológicas e perceptivas comprometem a fluência e a compreensão leitora, mas ressaltam que, com o uso de estratégias psicopedagógicas adequadas, é possível desenvolver as competências de leitura e escrita de modo eficaz e prazeroso.

Bezerra e Gurgel (2024) destacam que a afetividade é um componente indispensável para o avanço cognitivo. Um ambiente acolhedor e empático reduz a ansiedade, estimula a autoconfiança e favorece a expressão das dificuldades. Quando o aluno se sente compreendido e apoiado, ele tende a participar mais das atividades, expondo seus desafios sem medo de julgamento. Esse vínculo positivo entre professor e aluno é um dos pilares para o diagnóstico precoce e para a criação de estratégias personalizadas de aprendizagem.

De acordo com Santiago e Omodei (2016), as práticas psicopedagógicas devem incorporar os princípios da neuroeducação, integrando experiências sensoriais, cognitivas e emocionais. Atividades que envolvem som, movimento, ritmo e manipulação de materiais concretos fortalecem a memória fonológica e a percepção auditiva — processos fundamentais para o domínio da leitura e da escrita. A aprendizagem deve ser vista como uma experiência integral, em que o corpo, a mente e a emoção se unem para construir o conhecimento.

Além das abordagens presenciais, as tecnologias educacionais adaptativas vêm ampliando as possibilidades de intervenção. Berndt e Teixeira (2024), demonstram que softwares de leitura, aplicativos gamificados e plataformas interativas de alfabetização têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da fluência leitora e da compreensão textual em crianças disléxicas. Esses recursos favorecem o aprendizado autônomo, permitem feedback imediato e tornam as atividades mais lúdicas e motivadoras.

O diagnóstico, contudo, deve ser sempre realizado de forma multidisciplinar, envolvendo psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e

professores. Essa equipe é responsável por avaliar as habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais da criança, definindo o grau da dificuldade e propondo estratégias de intervenção. Santiago e Omodei (2016) enfatizam que a colaboração entre profissionais e escola é indispensável para garantir um acompanhamento eficaz e contínuo, reduzindo o impacto do distúrbio no desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

O papel do professor é determinante nesse processo. Cabe-lhe observar atentamente o comportamento de leitura e escrita dos alunos, registrar suas dificuldades e buscar apoio especializado sempre que necessário. Segundo Bezerra e Gurgel (2024), a relação pedagógica deve se basear na empatia e no respeito ao ritmo de cada estudante, evitando comparações e rótulos. O disléxico pode ter avanços lentos e até regressões momentâneas, mas o acompanhamento constante e a valorização dos progressos são fatores essenciais para sua evolução.

Por fim, a escola deve assumir a responsabilidade de promover um ambiente de aprendizagem inclusiva, que reconheça a dislexia como uma forma singular de aprender, e não como uma limitação. O desafio está em transformar as dificuldades em oportunidades, adotando metodologias diferenciadas, jogos pedagógicos, leitura compartilhada e atividades artísticas que despertem o interesse do estudante. Quando há cooperação entre educadores, família e equipe psicopedagógica, é possível construir uma trajetória escolar mais justa, humana e transformadora. Assim, como defendem Bezerra e Gurgel (2024), a afetividade e o respeito às singularidades são condições indispensáveis para o florescimento do potencial de cada aluno, garantindo-lhe o direito de aprender com dignidade e autonomia.

A DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

A dislexia quando não diagnosticada, ou até mesmo quando não se tem uma atenção específica pode acarreta inúmeros fatores negativos, uma delas relaciona diretamente no desenvolvimento da criança.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O assunto abordado caracteriza-se como o transtorno da leitura e escrita, na qual interfere na rentabilidade que a escola pretende obter, muitas vezes tais transtornos despertam nessas crianças um aspecto de inferioridade relacionada à sua faixa etária.

> A aprendizagem, capacidade de processar, armazenar e usar a informação é, portanto, uma função cerebral. No caso da leitura, processo altamente complexo, estão envolvidos tanto aspectos neurológicos como sensoriais, psicológicos, sócio-culturais, socioeconômicos e educacionais, dentre outros. Portanto, um único profissional não basta para analisar esses vários aspectos e fornecer diagnóstico preciso e seguro (Pestun *et al.*, 2002, p. 328).

Existem vários casos específicos que se relaciona com a dislexia na qual segundo Boder (1973) citado por Pestun *et al.* (2002, p. 328) distingui-se três tipos específicos: disfonéticos, diseidéticos e mistos, essa classificação se baseia nos tipos de erros produzidos nas diversas condições de leituras.

O disfonético possui características que admitem uma boa leitura com o uso de palavras na qual esses possuem mais afinidades, esses adquirem uma memorização visual de tais palavras. Desta forma os disfonéticos podem até tentar adivinhar boa parte do contexto, como por exemplo, a letra inicial da palavra. O diseidéticos apresenta uma leitura mais lenta, sendo de forma mais trabalhosa, porém correta, em relação à decodificação fonética. Esses apresentam afinidades com palavras familiares ou não familiares na hora da leitura. O dislexo misto demonstra dificultes que se relaciona com as características já citada pelos dois exemplos, podendo ainda expressar confusões espaciais (Pestun, *et al.,* 2002, p. 329).

O professor deve trabalhar em parceria com o psicopedagogo com a finalidade de averiguar e analisar os possíveis déficits presentes em sala de aula, pois a partir de uma conclusão concreta pode-se trabalhar de maneira especial com o determinado aluno (Bezerra; Hurgel, 2024).

Crianças dislexa não devem ser avaliadas de forma semelhante aos demais alunos, mas deve-se trabalhar atividades em que essas consigam

ser inseridas, em nenhuma hipótese esses indivíduos podem ser excluídos das atividades pelo contrário o educador tem o dever de inserir meios na qual todas as crianças consigam se relacionar de forma prazerosa. Bezerra e Gurgel (2024) reforçam que o professor, ao lado do psicopedagogo, deve desenvolver metodologias que valorizem o potencial do aluno e não apenas suas limitações.

TRATAMENTO E ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Infelizmente a cura para tal distúrbio genético não se tem, porém existe tratamento que é um processo longo e lento, onde se exige muita persistência, mas para se ter tratamento é necessário que se tenha um diagnóstico.

De acordo com Souza (2011, p. 19) não existe medicamentos que cure a dislexia, de fato que, a mesma caracteriza-se como um distúrbio e não uma doença. O mesmo autor esclarece que essa pode se manifestar com outros quadros, em comorbidade (ao mesmo tempo), com alergias, ansiedade e hiperatividade, visto que na presença desses quadros pode ser utilizado algum tipo de remédio.

O diagnóstico mais específico é dado por profissionais de diversas áreas como: professor, psicopedagogo e psicólogo, e em alguns casos um fonoaudiólogo, pois estes são capazes de identificar se a criança é disléxica. Vale ressaltar que é importante o diagnóstico e tratamento precoce possível, pois, dessa forma haverá menos prejuízos tanto no meio social quanto na vida escolar da criança. “Conhecer, estudar e entender a Dislexia é fator decisivo para ajudar no tratamento da criança a fim de tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo e adequado” (Polese *et al.* 2011, p. 3). Esses autores ainda acrescentam que o uso de práticas ludopedagógicas e estratégias baseadas em neurociência contribui significativamente para o avanço da alfabetização de crianças com dislexia.

O professor é um dos principais agentes que contribui em uma boa recuperação do aluno disléxico, esse profissional deve esclarecer em sala

de aula às dificuldades que determinado aluno possui, orientando e despertando aos demais elementos formas de respeito e compreensão com o colega, deixando participar das brincadeiras e não o excluído.

Os pais também são instrumentos específicos que também contribui no melhor desenvolvimento dos filhos disléxico, por meio de acompanhamentos no desenvolvimento da leitura, escrita e nomeio comportamental (Bezerra; Hurgel, 2024). Os educadores no processo de tratamento de seus alunos devem propor atividades e dinâmicas que estimulem os fatores auditivos, visuais e que contribua no processo de memorização.

"A principal indicação atual para o tratamento de crianças com dificuldades de linguagem escrita é a intervenção direta nas habilidades de leitura, associada a atividades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem" (Schirmer *et al.*, 2004, p. 102). Polese *et al.* (2011, p.15) fala que é importante e fundamental que o disléxico seja ajudado e tratado, com instrução adequada e personalizadamente para poder estudar, senão corre riscos de permanecer analfabeto ou semialfabetizado, o que pode deixá-los excluídos de algumas profissões e vocações que exijam preparação acadêmica.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO COM DISLEXIA

O psicopedagogo desempenha um papel essencial como mediador entre os processos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem, atuando na interface entre o sujeito e o conhecimento. Diniz (2011) ressalta que a função central desse profissional é compreender como o aluno aprende, considerando as relações entre sujeito, conteúdo e meio, além de identificar os obstáculos que interferem nesse processo. A intervenção psicopedagógica, portanto, não se limita à correção de dificuldades, mas busca reconstruir o vínculo do estudante com o ato de aprender, ressignificando experiências escolares anteriores e promovendo o prazer pelo conhecimento.

A psicopedagogia entende a aprendizagem como um fenômeno multifatorial, em que aspectos emocionais, cognitivos e socioculturais se

ISBN: 978-65-5222-069-1

entrelaçam. Nesse sentido, o psicopedagogo atua na escuta, na observação e na análise das manifestações da criança, a fim de compreender a origem de suas dificuldades e elaborar estratégias de intervenção personalizadas. A educação, como destaca Bezerra e Gurgel (2024), é um processo de socialização essencial à formação do indivíduo, exigindo que a escola promova interações pautadas no respeito e na afetividade. Assim, o psicopedagogo torna-se um elo entre professores, alunos e famílias, buscando construir parcerias colaborativas que favoreçam o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes com dislexia.

No contexto da dislexia, a atuação psicopedagógica deve ter caráter preventivo e interventivo. Na dimensão preventiva, cabe ao profissional orientar professores e familiares quanto aos sinais precoces do distúrbio, estimulando a detecção e o encaminhamento adequados. Já na dimensão interventiva, o psicopedagogo elabora e aplica estratégias específicas de reeducação da leitura e escrita, com base nas dificuldades apresentadas pelo aluno, promovendo o avanço gradual em seu processo de alfabetização (Cipriano; Souza, 2024). Entre as metodologias mais utilizadas estão o uso de jogos fonológicos, atividades lúdicas, leitura compartilhada, recursos visuais e tecnológicos, além de práticas que envolvem movimento e ritmo para fortalecer a memória fonológica.

O psicopedagogo também atua como facilitador das relações interpessoais, estimulando o convívio social saudável e a cooperação entre os estudantes. Cipriano e Souza (2024) destacam que a integração do aluno disléxico ao grupo fortalece sua autoestima e reduz os riscos de exclusão. Esse trabalho envolve a criação de um ambiente igualitário, onde a diversidade é reconhecida como valor e não como obstáculo. O psicopedagogo deve orientar o corpo docente para evitar práticas discriminatórias e, ao mesmo tempo, sensibilizar os colegas de turma, promovendo atitudes de empatia e solidariedade.

O ambiente de aprendizagem, quando acolhedor e afetivo, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno com dislexia. Segundo Marques (2005), o fortalecimento da autoes-

tima e a utilização de atividades lúdicas, artísticas e expressivas auxiliam a criança disléxica a estabelecer uma relação mais segura com a escrita, promovendo a autoconfiança e o senso de pertencimento. Essa perspectiva é corroborada por Berndt e Teixeira, (2024), que afirmam que a ludopedagogia, ao unir emoção e cognição, potencializa os processos de aprendizagem de alunos com dificuldades específicas.

Atualmente, há consenso na literatura de que a atuação psicopedagógica deve estar alinhada aos princípios da neuroeducação e da aprendizagem significativa, áreas que ampliam o olhar sobre o funcionamento cerebral e as formas de estimular o aprendizado. Dos Santos e Sousa (2016) ressaltam que o psicopedagogo precisa compreender o funcionamento dos processos neuronais da leitura e da escrita para planejar intervenções eficazes. A neuroeducação fornece subsídios para a criação de práticas que integram emoção, cognição e experiência sensorial, favorecendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas em alunos disléxicos.

Além disso, pesquisas recentes apontam que o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais interativos tem sido um importante aliado no trabalho psicopedagógico. Berndt e Teixeira (2024), observaram que aplicativos de leitura adaptativa e softwares de apoio à alfabetização contribuem para o progresso da fluência e da compreensão textual em alunos com dislexia. Essas ferramentas, quando integradas a um plano psicopedagógico, ampliam as possibilidades de intervenção e tornam o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

O psicopedagogo também precisa considerar o contexto sociocultural e o histórico escolar do aluno, pois as dificuldades de aprendizagem não se restringem apenas a fatores neurológicos. A falta de estímulo, a ausência de afetividade, o preconceito e o uso de metodologias tradicionais e pouco interativas podem agravar os sintomas da dislexia. Nesse sentido, Marques (2005) defende que o sucesso da intervenção depende da criação de um ambiente inclusivo, em que o erro é visto como parte do processo de aprender e o aluno é constantemente incentivado a descobrir suas próprias estratégias cognitivas.

Outro ponto fundamental é o trabalho conjunto com a equipe pedagógica e a família. O psicopedagogo deve orientar os pais sobre a importância do acompanhamento diário, do incentivo à leitura em casa e da valorização dos pequenos progressos do filho. Ao mesmo tempo, precisa dialogar com os professores, sugerindo adaptações curriculares e metodológicas que respeitem o ritmo de aprendizagem do estudante. Essa atuação colaborativa reflete o que Santos *et al*. (2025) chamam de "ecossistema psicopedagógico", em que todos os envolvidos na educação da criança compartilham responsabilidades e metas comuns para o desenvolvimento integral do aprendiz.

Dessa forma, o trabalho psicopedagógico com a dislexia assume uma dimensão transformadora, pois ultrapassa o campo clínico e se insere nas práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de um fazer que alia conhecimento científico, sensibilidade humana e compromisso social, contribuindo para a consolidação de uma escola mais justa e acolhedora. Com o uso de metodologias interativas e personalizadas, o psicopedagogo possibilita que estudantes com dislexia desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também autoconfiança, autonomia e capacidade de superação.

Em síntese, o papel do psicopedagogo é promover a aprendizagem significativa, reconstruindo a relação do sujeito com o saber e assegurando o direito de aprender em sua plenitude. Sua atuação, baseada em fundamentos da neuroeducação, da ludicidade e da afetividade, transforma a escola em um espaço de inclusão real, no qual a diversidade é compreendida como potência e não como limitação.

A PRÁTICA DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO DISLÉXICO

As dificuldades escolares para um aluno com dislexia são muitas vezes multifatoriais, com muitas delimitações, podendo prejudicar seu comprometimento nas suas habilidades, sabemos que a atenção é a porta de entrada para e onde podemos então armazenar sua compreensão daquilo que se foi visto.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Segundo Marques (2005, p. 26) independente dos métodos de alfabetização, o aluno disléxico é aquele que mais precisa de apoio, auxílio e competência do professor. O referido autor fala que mesmo com todos os procedimentos adequados em sala, o desenvolvimento não ocorre no tempo do restante do grupo frustrando o professor, a criança e a família.

A legislação educacional não é tão específica quando se trata de um aluno com dislexia e os distúrbios em se que se refere à dificuldade de aprendizagem, referem-se apenas á inclusão escolar como direito, a dislexia antes de qualquer definição, tem seu jeito próprio de ser e de aprender, se reflete na sua expressão individual, onde se aprende de maneira diferente mas, que não está contemplada nos casos mais específicos em atendem o AEE (Atendimento Educacional Especializado), tornando um cidadão comum, é de suma importância e necessidade que se promova adaptações e flexibilidade no currículo escolar, onde as didáticas, avaliações e os recursos metodológicos fossem inseridos no projeto político pedagógico da escola (PPP) (Bezerra; Gurgel, 2024). Tais medidas garantem o direito à aprendizagem e evitam que o aluno disléxico seja estigmatizado ou excluído.

Considerando ainda, já que não há uma legislação específica, seria a escola a criar uma parceira com os familiares e tentar procurar um profissional especializado, caso se faça necessário, ajudando diversas crianças a superarem diversas dificuldades cognitivas e assim garantir a inclusão e respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Nos últimos anos, políticas públicas e pesquisas (UNESCO, 2019) têm reforçado a importância da formação continuada dos professores para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem, incluindo a dislexia. A escola, em parceria com as famílias e profissionais especializados, deve promover uma cultura de empatia, paciência e valorização das diferenças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica de caráter exploratório e descritivo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica busca compreender um fenômeno a partir da análise de produções científicas já existentes, permitindo a reflexão crítica sobre teorias e práticas. Tal método foi adotado por possibilitar o aprofundamento do tema dislexia sob a ótica da psicopedagogia, identificando avanços, desafios e contribuições recentes para a prática docente.

A investigação partiu da seguinte questão norteadora: Quais são as principais contribuições da Psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dislexia, considerando as perspectivas teóricas e práticas atuais? Para responder a essa questão, buscou-se reunir e analisar produções científicas que abordassem a intersecção entre dislexia, psicopedagogia, inclusão escolar e práticas docentes.

A coleta de dados foi realizada entre fevereiro e maio de 2025, utilizando bases acadêmicas como Google Scholar, Scielo, ERIC, Redalyc e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Foram empregados descritores em português e inglês, tais como: “dislexia”, “psicopedagogia”, “dificuldades de aprendizagem”, “inclusão escolar”, “neuroeducação” e “learning disorders”.

Como critérios de inclusão, selecionaram-se publicações de vários anos, com prioridade para artigos revisados por pares, dissertações, teses e anais de eventos científicos naciona. Excluíram-se textos opinativos, sem fundamentação científica ou sem relação direta com o objeto de estudo.

Após a coleta, o material foi submetido a uma análise de conteúdo temática, conforme as orientações de Bardin (2016), que propõe a sistematização de categorias analíticas. Nesse processo, emergiram quatro eixos principais de análise:

1. Compreensão conceitual da dislexia;

ISBN: 978-65-5222-069-1

2. Aspectos psicopedagógicos e neurológicos do distúrbio;
3. Práticas pedagógicas inclusivas e o papel do professor;
4. Contribuições da psicopedagogia para o diagnóstico e intervenção.

Esses eixos orientaram a organização teórica e discursiva do artigo, possibilitando articular o campo da psicopedagogia com a neurociência e com as políticas educacionais de inclusão vigentes. A abordagem qualitativa permitiu interpretar os dados de forma reflexiva, buscando conexões entre as produções teóricas e a realidade das práticas pedagógicas observadas nas escolas brasileiras.

Conforme Mineiro, Mara e Ferreira (2022), a pesquisa qualitativa tem o papel de "compreender significados e relações" e, por isso, revela-se adequada quando se busca analisar fenômenos humanos em profundidade. Assim, a metodologia adotada favoreceu uma leitura crítica sobre a atuação psicopedagógica frente à dislexia, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem orientar futuras investigações e intervenções educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas, compreende-se que a dislexia não se trata de uma doença, mas sim de um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que interfere diretamente na leitura, escrita e compreensão textual. Por essa razão, não é possível tratá-la por meio de medicamentos, mas sim por intervenções pedagógicas e psicopedagógicas adequadas, capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico do estudante. Tal entendimento contribui para a quebra de estigmas que ainda associam o baixo desempenho escolar à falta de interesse ou esforço por parte do aluno.

Os estudos revisados evidenciam que a dislexia está relacionada a fatores genéticos e neurológicos, e, portanto, requer uma atenção diferen-

ISBN: 978-65-5222-069-1

ciada no contexto escolar. O acompanhamento contínuo de profissionais especializados — como psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos — é essencial para promover o aprimoramento das habilidades cognitivas e comunicativas, possibilitando que a criança avance em seu próprio ritmo e seja reconhecida por suas potencialidades. Quando o aluno disléxico recebe o suporte necessário, ele é capaz de superar limitações iniciais e desenvolver competências significativas de leitura e escrita, revelando-se, muitas vezes, criativo e capaz de solucionar problemas de forma original.

A escola desempenha papel central nesse processo. Cabe ao professor manter um olhar atento e sensível diante das diferenças individuais, observando sinais que possam indicar a presença da dislexia, sem, contudo, rotular ou reduzir o aluno a uma dificuldade. O docente deve atuar como mediador da aprendizagem, ajustando metodologias, flexibilizando atividades e oferecendo recursos visuais, auditivos e tecnológicos que facilitem a assimilação do conteúdo. Além disso, o trabalho em equipe interdisciplinar fortalece o diagnóstico e a intervenção, uma vez que permite compreender o estudante em sua totalidade — considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

As atividades lúdicas, artísticas e jogos educativos destacam-se como estratégias eficazes para estimular o aprendizado e tornar o processo pedagógico mais prazeroso. A ludicidade, ao integrar emoção e cognição, favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança do aluno disléxico, permitindo que ele participe ativamente das experiências escolares. Assim, o professor e o psicopedagogo tornam-se agentes de inclusão e transformação, criando ambientes de aprendizagem mais humanos, empáticos e produtivos.

Outro aspecto relevante é a participação da família. Os pais devem estar atentos ao comportamento e às dificuldades de leitura e escrita dos filhos, buscando orientação e apoio especializado sempre que necessário. O envolvimento familiar é fundamental para fortalecer o vínculo emocional da criança com a aprendizagem e evitar situações de isolamento, rejeição ou bullying. Quando escola e família caminham juntas, a inclusão

se torna mais efetiva e o aluno encontra segurança para desenvolver seu potencial.

Portanto, a dislexia deve ser compreendida não como uma limitação, mas como uma forma singular de aprender e processar o mundo. O desafio da escola e da psicopedagogia contemporânea é transformar a diversidade cognitiva em oportunidade educativa, respeitando o tempo e o modo de aprender de cada sujeito. Diagnósticos precoces, práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho cooperativo entre professores e especialistas constituem os pilares para uma educação que reconhece a diferença como parte essencial da condição humana e promove, de fato, o direito de todos à aprendizagem significativa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABD – **Associação Brasileira de Dislexia**. 1994. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNDT, Juceleia Cristina Silva; TEIXEIRA, Lovania Roehrig. O uso gamificaçao para sanar as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental anos iniciais. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 246-265, 2024

CIPRIANO, Marta Maria dos Santos; DE SOUZA, Francisca Vilani. A relação existente entre a dislexia e as dificuldades de aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação, IX, 2024, João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA, 2014. p. 123-145.

DE OLIVEIRA SILVA, Eliabe Bezerra; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. Dislexia em Perspectiva: Contribuições da Psicopedagogia e da psicologia. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 10, n. 31, p. 135-146, 2016.

DINIZ, Christiane Fernandes. **Supervisão psicopedagógica em atendimento particular a aluna que apresenta dislexia e alteração no processamento auditivo central: um estudo de caso**. Brasília, 2011.

DOS SANTOS, Calline Palma; SOUSA, Késila Queiroz. A Neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

BEZERRA, Elane da Silva; GURGEL, Evanilson. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem e sua contribuição para a educação infantil**. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/aa1eca46-ee0f-453e-87a7-9e555736515d/content. Acessado em: 04 de Jan de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002. 166 p.

MARQUES, M. C. **Uma visão psicopedagógica da dislexia**. Ria de Janeiro, 2005.

MINEIRO, Márcia; DA SILVA, Mara A. Alves; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

PESTUN, Magda S. Vanzo; CIASCA, Sylvia; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arquivos de neuro-psiquiatria**, v. 60, p. 328-332, 2002.

POLESE, Caila Lanfredi; COSTA, Gisele Maria Tonin da; MIECHUANSKI, Graciele Pogorzelski. Dislexia: um novo olhar. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 6 – N° 13, janeiro – julho, 2011.

SANTIAGO, Ionete Batista; OMODEI, Juliana Dalbem. O papel do professor e a contribuição da psicopedagogia para a inclusão do estudante com dislexia. **Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos"**. v. 10, nº 1, p. 33-51, JAN-JUL, 2016.

SANTOS, Cacilda Cuba dos. **Dislexia específica de evolução**. São Paulo: Sarvier, 1987.

SANTOS, Queila Pereira; ALVES, Edsangela Gosler Casciano; ARAUJO, Cláudia Lima de; BUENO, Edinéia; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Inclusão: Educando na diversidade: transformando a inclusão em realidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2325-2343, 2025.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal da pediatria** – Vol. 80, Nº 2 (supl), 2004.

SOUZA, J. **A dislexia em sala de aula: a função do professor**. Dissertação (graduação em Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual de Maringá, p. 25. CIANORTE, 2011.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris / Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em: 29 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. **São Paulo**, v. 3, 1984.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.009

A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SURDOS ACERCA DA SUA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS ACADÊMICOS

Jenipher Alyssa de Lima Silva[1]
Andreza Vidal Bezerra[2]
Flávia Roldan Viana[3]
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães[4]

RESUMO

Quando observamos a trajetória histórica da humanidade, percebemos que as pessoas surdas foram excluídas dos diversos ambientes da sociedade. Graças a um movimento político em busca de direitos substanciais para uma vida equânime, conquistaram, entre outros, o direito à educação (Campello, Rezende, 2014; Maior, 2017). Entretanto, observa-se que, ainda na hodiernidade, pessoas surdas perpassam por inúmeras barreiras que limitam suas possibilidades de participação no âmbito da Educação Superior (Guimarães, Borges, Petten, 2021; Leandro, 2023). Nesse sentido, objetivamos com o presente estudo, analisar, por meio das perspectivas dos estudantes surdos, como ocorre a sua participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jenipher.alyssa2@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, andrezavidal@hotmail.com;

3 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, flaviarviana.ufrn@gmail.com;

4 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ritam.ppgedufrn@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Para tal feito, pautamo-nos na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de pesquisas já publicadas, as quais foram analisadas à luz dos referenciais teóricos do campo de Estudos Surdos. Os resultados apontam que alguns docentes não utilizam a Libras, a qual é essencial para o processo de aprendizagem, como também carecem de conhecimentos e compreensão acerca das singularidades educacionais e potencialidades do discente surdo. Além disso, o discente surdo pouco recebe informação relacionada aos programas de pesquisa e extensão, o que contribui para o desinteresse de tais discentes em participar de projetos acadêmicos. O estudo conclui que, apesar dos avanços nas políticas linguísticas e educacionais, há discrepância entre a realidade educacional desses estudantes na Educação Superior brasileira em comparação com o que propõem os documentos que versam sobre a inclusão e acessibilidade desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Superior, Discente Surdo, Participação.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Ao decorrer da história da humanidade, as pessoas surdas foram, de diferentes maneiras, excluídas dos mais variados ambientes da sociedade. Contudo, graças a um intenso movimento político em busca de direitos substanciais para uma vida digna, conquistaram, entre outros, o direito à educação (MAIOR, 2017; CAMPELLO, REZENDE, 2014).

Outro ponto relevante a ser destacado é o aumento de matrículas de discentes surdos na etapa da Educação Superior (LEANDRO, 2023). Esse fato não apenas aponta sobre a importância de discussões sobre a temática, mas, sobretudo, evidencia que, ao disponibilizar instrumentos que assegurem o acesso em igualdade de oportunidades, tais estudantes são capazes de realizar e conquistar seus objetivos.

Ao avaliar as políticas de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal do Cariri (UFCA) direcionadas aos educandos surdos e/ou com deficiência auditiva, destacando sua eficácia no acesso, permanência, participação e aprendizagem, Leandro (2023) nos revela que, apesar dos avanços, ressalta-se a necessidade de fortalecer as práticas de inclusão, a fim de tornar a universidade um espaço mais inclusivo. Recomenda ainda o desenvolvimento de políticas mais robustas e estudos interdisciplinares para promover uma inclusão eficaz e contínua, reconhecendo a importância das políticas públicas e pesquisas científicas nesse contexto.

Nesse sentido, refletir a respeito das políticas e estratégias metodológicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a participação, permanência e aprendizagem de estudantes surdos na Educação Superior, surge como uma ação de extrema relevância e urgência porque, apesar do direito a uma educação de qualidade assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ainda inúmeros são os entraves que dificultam o percurso educacional desses sujeitos, abrangendo desde a educação básica até a Educação Superior (GUIMARÃES; BORGES; PETTEN, 2021).

Em um artigo de autoria de Reily e Oliveira (2015), revela-se a importância do acesso e participação de estudantes surdos em um projeto de extensão ofertado pela Universidade. No contexto do referido estudo, a pretensão foi explorar como a música pode ser acessível e significativa para esses discentes, promovendo a conscientização sobre conceitos musicais, tipos de instrumentos e representação coletiva de notações musicais. Os resultados apontam que os discentes surdos, apesar de inicialmente expressarem sentimentos de incapacidade e resistência ao serem convidados a participar, engajaram-se nas atividades propostas, promovendo a valorização, participação e exploração de maneiras acessíveis de desfrutar as vivências musicais.

Ao verificar o impacto da extensão universitária na comunidade surda por meio de projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA) entre 2016 e 2021, Paixão e Carvalho (2022), identificaram 19 projetos pensados para essa comunidade após uma revisão de mais de 1.900 iniciativas. Os projetos abordam temas como Educação, Saúde, Comunicação e Tecnologia, e Produção, visando promover a inclusão, contribuindo, por meio da conscientização, uma formação de qualidade para os profissionais surdos.

No contexto deste estudo, focamos em questões que versam sobre a participação de estudantes surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em projetos acadêmicos. Isso se justifica por acreditarmos que mais do que tão somente ingressar no cenário da Educação Superior, faz-se necessário experienciar os variados espaços propostos pela universidade, o que se apresenta como crucial para o desenvolvimento acadêmico dos discentes e ambientes nos quais estão inseridos.

Assim, o presente artigo objetiva analisar, por meio das perspectivas dos estudantes surdos, como ocorre a sua participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, adotamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos fundamentais deste estudo, iniciaremos com uma breve apresentação da tríade universitária e sua relevância para a formação acadêmica de estudantes surdos na Educação Superior. Na seção subsequente, detalharemos o percurso metodológico adotado para a condução da pesquisa, seguido pela análise e discussão dos resultados. Concluiremos com algumas considerações das autoras sobre as revelações decorrentes deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) se caracterizam como um lócus fértil na produção do conhecimento científico. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) em seu Art. 43, podemos destacar entre as finalidades da Educação Superior:

> III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VI. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, cap. IV, art. 43).

Em consonância com o postulado na Lei supramencionada, acreditamos que se faz necessário além de um desenvolvimento eficaz de conceitos e métodos inovadores, publicizar e transpor os achados adquiridos através do processo de ensino e aprendizagem, bem como das pesquisas desenvolvidas, por meio de ações que beneficiem a população.

Nesse sentido, a tríade ensino, pesquisa e extensão se revela como uma saída viável no sentido de reverberar de maneira sistemática e significativa os fundamentos aprendidos no âmbito da universidade. Assim, a indissociabilidade "[...] é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético." (CHESANI *et al.*, 2017, p. 453).

Além disso, o acesso à tríade por parte de estudantes universitários é imprescindível, posto que a sua participação nestas atividades pode trazer uma série de benefícios para a própria formação tanto acadêmica quanto profissional.

De acordo com Mascarenhas (2021, p. 121):

> [...] a riqueza do aprendizado possibilitada pelo acesso à pesquisa científica, o compartilhamento das diferentes formas de saber e o fortalecimento da dimensão social da educação através da extensão, e o acesso à mediação do aprendizado através da atividade docente, seja nas aulas ou em atividades de iniciação à docência, produzem um impacto inegavelmente positivo na formação acadêmica dos/as estudantes. Estes impactos podem ser atestados pela autoavaliação do aprendizado, pelo desempenho acadêmico, na própria avaliação sobre o acesso ao tripé, entre outros aspectos abordados nesta pesquisa.

No que se refere aos estudantes surdos, o acesso à educação bilíngue no âmbito brasileiro, que contempla a Libras como língua de instrução, comunicação e interação, devendo ser ensinada como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita para surdos (QUADROS, 2019), tornou-se um direito por intermédio do Decreto nº 5.626/2005 e reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, em seu Art. 28, o qual "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:", entre outros itens a "IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas".

ISBN: 978-65-5222-069-1

Ademais, temos a mais recente Lei nº 14.191, publicada em 2021, a qual altera a LDB de 1996, para incluir a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, entendida como:

> (...) modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, cap. V-A, art. 60-A).

Anteriormente à esta Lei, a educação de surdos fazia parte da modalidade de Educação Especial. Tal direito, o qual é fruto do intenso processo de luta e reivindicações da comunidade surda, deve ser indubitavelmente assegurado em todas as instituições de ensino que compreendam os dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior.

A respeito da Educação Superior, nota-se que documentos orientadores internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), dos quais o Brasil é signatário, foram determinantes para a construção de Leis, Políticas e Programas substanciais para o processo de inclusão dos discentes com deficiência e surdos na Educação Superior brasileira. A exemplo disso, temos a formulação do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior, o qual tem como objetivo:

> [...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 3).

Porém, quando trata-se da participação de estudantes surdos, apesar de um substancial marco regulatório brasileiro, inúmeras são as barreiras que dificultam sua atuação, seja em projetos de ensino, pesquisa ou

ISBN: 978-65-5222-069-1

extensão, sendo um dos principais entraves o comunicacional. Neste contexto, cumpre ressaltar que a Língua Portuguesa predomina em todos os gêneros discursivos acadêmicos, tais como artigos, resenhas, relatórios, trabalhos de conclusão de cursos, entre outros, o que abre margem para o processo de exclusão educacional dos estudantes surdos, tendo em vista que a língua portuguesa não é a sua primeira língua. Além disso, devido à comunidade acadêmica estar imersa a uma cultura oral e escrita, acaba que a Libras não é priorizada/considerada e, portanto, as necessidades educacionais desse público são indevidamente atendidas, o que descumpre as determinações legais constantes nas políticas educacionais e linguísticas direcionadas para pessoas surdas.

Entre as determinações legais que versam sobre a Libras no âmbito da Educação Superior, vale destaque o § 2º, Art. 28, da Lei nº 13.146/2015, quando diz: II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Mais do que tão somente a presença de um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, é de suma importância que o profissional, no caso do intérprete de Libras, tenha habilidades específicas e uma boa bagagem linguística e cultural das duas línguas envolvidas para conseguir realizar a mediação entre elas, uma vez que o profissional ocupa o lugar enquanto mediador linguística e cultural (ALBRES; RODRIGUES, 2018).

> O tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes (LACERDA, 2000, p. 6).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Entretanto, nas escolas e até mesmo nas universidades é comum haver confusão acerca do papel do profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa que, além de interpretar, também é responsável pelo ensino de conteúdos e de transmissão de conhecimentos aos discentes surdos. Contudo, Lacerda (2003, p. 127) adverte que:

> [...] o papel de educador/ professor não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. O intérprete não pode ser responsável pela aquisição de conhecimentos do aluno.

Assim, é crucial entender como o letramento acadêmico do estudante surdo deve ser desenvolvido. Neste contexto, Fernandes e Moreira (2017) salientam que o letramento acadêmico para estudantes surdos deve ser baseado em uma concepção de letramento que dá centralidade à experiência visual no processo de apropriação de conhecimento pelos estudantes, entendendo-os enquanto sujeitos de minoria linguística e cultural.

Nesta perspectiva, gestores, docentes, técnicos administrativos, enfim, toda a comunidade acadêmica, deve compreender e respeitar as necessidades educacionais desses estudantes. Para tanto, a Libras deve ser valorizada, ao compreender que nem sempre a língua portuguesa é a língua de conforto desses estudantes.

Assim, esta parcela da comunidade pode sentir-se acolhida e instigada a participar de atividades acadêmicas, como os projetos de ensino, pesquisa e extensão, a partir dos quais podem proporcionar o enriquecimento do conhecimento, do currículo e, inclusive, permite aperfeiçoar a escrita dos trabalhos científicos em Língua Portuguesa.

Vale mencionar que a Lei nº 14.191/2021, a qual altera a LDB para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, constata-se, por meio do art. 79-C, § 3º do inciso IV, que:

> Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á

> mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2021, cap. V-A, art. 79-C, inciso IV, §3º).

A partir desse princípio, nos impele a refletir sobre a Educação Bilíngue de estudantes surdos na Educação Superior e, sobretudo, a sua participação nos projetos acadêmicos para além do acesso à Educação Superior, como é comumente discutido nas produções acadêmicas e científicas.

Na seção a seguir, apresentamos os caminhos metodológicos para a concretização do presente estudo.

METODOLOGIA

São diversos os caminhos, abordagens e modalidades à disposição para conduzir o desenvolvimento das pesquisas científicas, visando atingir o objetivo do estudo. Assim, correspondendo ao intuito do presente trabalho, utilizamos uma metodologia a qual está ancorada na abordagem qualitativa, caracterizada pela obtenção dos dados descritivos, buscando "[...] compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo" (GODOY, 1995, p. 58).

Pautando-se nesta abordagem, utilizamos, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica, a qual é feita a partir do levantamento de pesquisas já publicadas por meio de escritos e eletrônicos, "[...] com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta" (FONSECA, 2002, p. 32).

A fim de obter os dados pretendidos, realizou-se uma busca das pesquisas presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, optamos por empregar os seguintes descritores: (educação superior) OR (ensino superior) AND (participação) AND (surdo) OR (surdez).

Visando a delimitação da pesquisa, ajustando-se ao objetivo deste capítulo, estabelecemos como critério de inclusão, os trabalhos que discutem a temática de interesse do estudo publicados entre os anos de

2018 e 2023 com falas diretas dos discentes surdos. Além disso, estabelecemos como filtro produções em português da área da educação.

A busca na base digital sobredita, apontou o total de 103 achados. Contudo, a partir da leitura prévia dos títulos e, em seguida, dos resumos, aplicando-se os critérios de inclusão, utilizaremos apenas 1 publicação identificada.

Na próxima seção apresentaremos o estudo identificado, analisando as falas dos discentes surdos, a fim de compreender qual sua percepção sobre a participação em projetos acadêmicos à luz dos referenciais teóricos do campo de Estudos Surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão das pessoas surdas na Educação Superior tem se configurado como um debate comum e recorrente na atualidade, objetivando buscar meios que viabilizem o acesso desse público à essa etapa de ensino, dando-lhes suportes necessários. Entretanto, sabemos que a inclusão de discentes Surdos está para além do acesso e, sendo assim, não podemos ignorar os aspectos internos concernentes à participação, à permanência e à aprendizagem no seio universitário, que são condições elementares para uma boa formação acadêmica e/ou profissional.

Discorrer acerca da participação de estudantes surdos nas atividades acadêmicas, que consideram suas potencialidades e contribuições para o desenvolvimento do conhecimento científico, constitui-se o foco deste estudo. Compreendemos que a universidade também tem seu lugar no processo de aprendizagem de discentes surdos, exercendo o seu papel de discutir mecanismos que garantam uma cultura inclusiva e de qualificar efetivamente a formação de seus discentes.

Segundo Rocha e Miranda (2009, p. 202):

> [...] o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. [...] Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão

> dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes.

Desse modo, destaca-se a importância da tomada de iniciativa por parte da universidade com o intuito de eliminar as barreiras existentes. Assim, poderá garantir a oportunidade de participação com êxito nas atividades acadêmicas e pedagógicas, pois, do contrário, está negando o direito sociolinguístico do outro, assim como desconsidera suas potencialidades (MONTEIRO, 2018).

Nesse sentido, nos debruçamos, neste artigo, a analisar como ocorre a participação de discentes surdos na universidade, mas com enfoque na participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como base as falas de estudantes surdos presentes nas produções científicas selecionadas nesta pesquisa. Como já descrito na seção que aborda a metodologia do presente estudo, analisaremos apenas 1 trabalho, uma vez que o mesmo foi selecionado por conter falas diretas dos estudantes surdos.

Refere-se ao trabalho selecionado a dissertação de Douglas Henrique da Silva Nascimento (2020) intitulada "Eliminando Barreiras: as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE". A referida dissertação objetiva analisar os desafios da acessibilidade e da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da UFPE, cuja metodologia é de caráter quantitativo e qualitativo, combinando estatística descritiva e análise textual discursiva, e os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com a participação de discentes com deficiência, docentes e a gestão do Núcleo de Acessibilidade. Um dos participantes que compõem o quadro amostral da pesquisa de Nascimento é surdo.

Não é surpreendente que a educação de surdos, no âmbito universitário, esteja permeada de desafios e barreiras que impedem o pleno desenvolvimento intelectual, cultural, social e científico. Esse cenário

ISBN: 978-65-5222-069-1

reflete a falta de preparo, em alguns aspectos, da universidade em termos pedagógicos e metodológicos para atender às necessidades específicas desses estudantes. Tal fato pode ser comprovado a partir do relato do discente 09:

> Meus prejuízos eu sempre tive, por exemplo, tem alguns professores que não fazem essas adaptações, aí algumas vezes a gente não compreende o que ele está trabalhando, se pelo menos algumas atividades fossem feitas em Libras ficaria mais viável, [...], a gente sempre fica nessa dependência do intérprete. Para os alunos ouvintes é fácil, que estão ali ouvindo na hora, mas pra nós, surdos, é muito complicado, e os professores algumas vezes não colaboram com o processo. (Fala extraída da pesquisa de Nascimento, 2020, p. 95).

López Melero (2012) identifica três barreiras que dificultam ou impedem a participação dos sujeitos na construção do conhecimento e sua aprendizagem na instituição de ensino, são elas: as Políticas (regulamentos contraditórios), a Cultural: (conceitual e atitudinal) e a Didática (ensino-aprendizagem).

Essas barreiras são frequentes na vida acadêmica de estudantes surdos, tendo em vista que, apesar dos avanços em certos aspectos, há ainda uma discrepância entre o que propõem as políticas educacionais e linguísticas e a realidade educacional de estudantes surdos. Além disso, muitos profissionais da Educação Superior carecem de conhecimento e compreensão sobre as especificidades educacionais e as potencialidades dos discentes Surdos. Sendo assim, a falta de comprometimento em entender o estudante surdo e desenvolver atividades que estimulem o seu aprendizado pode ocasionar prejuízos inclusive na sua participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A esse respeito, Lacerda (2023) nos salienta sobre quão determinante é o papel dos docentes e dos tradutores/intérpretes de Libras-Português no processo de inclusão de estudantes surdos na Educação Superior. Além disso, infere que inúmeros são os desafios que perpassam a trajetória acadêmica dos estudantes surdos, ocasionados principalmente pela ausência do ensino de Libras na Educação Básica e avanços legais

relacionados à educação. Destaca ainda, a importância de práticas colaborativas e adaptações pedagógicas que facilitem a aprendizagem, além da necessidade de capacitação dos professores e estratégias por parte dos intérpretes cujo intuito é garantir a compreensão dos conteúdos e o respeito às diferenças, oportunizando uma educação em igualdade de oportunidades e a inclusão social e acadêmica.

Quando questionado sobre os programas de pesquisa e extensão da UFPE, o discente 09 respondeu da seguinte forma:

> Não tem, que eu conheça não tem. Eu pelo menos nunca vi e nunca foi proposto a mim. (Fala extraída da pesquisa de Nascimento, 2020, p. 97).

O discente supracitado afirma que não conhece nenhum programa de pesquisa e extensão e que nunca foi apresentado a ele. Conforme explica Nascimento (2020), para esses alunos que foram entrevistados, fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa e participar de atividades extraclasse é uma realidade ainda distante, sendo que alguns relatam a falta de comunicação e informação que os impede de participar de projetos de pesquisa e extensão e, ainda demonstraram a falta de interesse em participar dessas atividades.

Vale ressaltar que a falta de comunicação e informação também é uma das razões que contribuem para a falta de interesse em participar de atividades acadêmicas por parte desses discentes. A falta de comunicação e informação acessível inerente aos projetos de ensino, pesquisa e extensão é negar o direito de saber a oportunidade que esses projetos podem oferecer aos estudantes no sentido de produzir conhecimento científico e desenvolver habilidades e competências necessárias para a área de atuação.

> [...] pode-se afirmar que a entrada de alunos surdos na universidade, segundo as respostas dos colaboradores, é um sonho que, para alguns, nem existia no horizonte de suas vidas. A entrada deles no universo acadêmico descortinou possibilidades jamais pensadas, o que acontece quando percebem pessoas surdas que conseguiram ascensão social, inclusive

> muitos que hoje são seus professores universitários (SANTOS, *et al*. 2021, p. 450).

A nosso ver, a ausência de mecanismos que favorecem a participação de estudantes surdos nos mais diversos ambientes que compõem a universidade se converte em um frágil processo formativo, que, como apontado acima, representa um forte aliado para uma emancipação e ascensão social desse grupo historicamente marcado pela desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca da presença de pessoas surdas na Educação Superior destacam a importância do acesso a essa etapa educacional, mas também na oferta de mecanismos que oportunizem uma participação, permanência e aprendizagem dentro do ambiente universitário, o que consideramos basilar para uma boa formação acadêmica e profissional.

No contexto desta pesquisa, consideramos de fundamental importância a participação dos estudantes surdos nas atividades acadêmicas, reconhecendo suas potencialidades e contribuições para o desenvolvimento do conhecimento científico, visto que a universidade desempenha um papel crucial ao discutir caminhos que garantam uma cultura inclusiva e comprometida com a qualificação e a formação dos discentes independentemente da configuração de seus corpos.

Entretanto, estudos como o nosso apontam que os documentos legais por si só são insuficientes para atender às demandas dos educandos surdos; são necessárias políticas públicas e institucionais específicas, investimentos em capacitação de professores, recursos tecnológicos, ensino bilíngue e assistência estudantil, assim como o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de projetos acadêmicos para assegurar a permanência e a participação desses estudantes surdos na universidade, em consonância com os documentos legais vigentes.

A nosso ver, o despreparo pedagógico e metodológico no contexto da Educação Superior que atende às necessidades específicas dos estudantes

ISBN: 978-65-5222-069-1

surdos, resulta em desafios e barreiras que limitam seu desenvolvimento intelectual, cultural, social e científico.

Nesse sentido, a partir do aporte teórico deste capítulo, como também, da seção de análise dos dados que explicitam as considerações/relatos dos estudantes surdos, destacam a indispensável presença de intérpretes, como também uma eficaz formação docente, a fim de que estes possam elaborar aulas verdadeiramente inclusivas, possibilitando um maior engajamento e compreensão das atividades por parte destes discentes.

Entre as barreiras identificadas, destacam-se aquelas que versam sobre questões políticas, conceituais/atitudinais e didáticas, as quais se constituem em obstáculos frequentes na vida acadêmica dos estudantes surdos, explicitando a discrepância entre as políticas educacionais e a realidade enfrentada por esses estudantes.

Diante disso, ressaltamos o papel dos docentes e dos intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para a inclusão dos estudantes surdos na Educação Superior. É necessário desenvolver práticas colaborativas e pedagógicas adequadas e capacitação docente e a garantia de intérpretes para uma educação inclusiva e de qualidade.

Os relatos dos estudantes evidenciam a falta de programas de pesquisa e extensão acessíveis e a ausência de informações sobre essas oportunidades, o que contribui para a falta de interesse e participação dos estudantes surdos nessas atividades acadêmicas. Em suma, é fundamental superar as barreiras, cujo intuito é garantir a inclusão plena dos estudantes surdos na Educação Superior, proporcionando oportunidades equitativas de participação nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão.

Finalmente, desejamos que esta pesquisa suscite, na comunidade universitária, uma reflexão acerca das necessidades específicas dos discentes surdos, cujo número de matrículas cresce a cada ano no Brasil, a fim de que se invista a cada dia mais em políticas institucionais mais aten-

tas a realidade em que vivem, com o propósito de tornar a universidade um espaço equânime.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso,** v. 13, n. 3, 2018, 15–41.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/programa-incluir>. Acesso em: 29 out. 2025.

CAMPELLO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

CHESANI, Fabiola Hermes. *et al*. A indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa: o tripé da universidade. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 3, p. 452-461, 2017.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista, Curitiba**, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana M. Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, 2021.

LACERDA, C. B. F. de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, *v. 20*, n. 50, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C.B.F. O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L; TESKE, O.(orgs). **Letramento e minorias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 120-128

LACERDA, Maria Regina Granato Pimenta. **Processo de inclusão de um estudante surdo universitário na educação superior pública:** diálogos e práticas colaborativas. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

LEANDRO, Rute da Silva. **Políticas públicas de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior:** estudo na Universidade Federal do Cariri.

2023. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Natal, RN, 2023.

LÓPEZ MELERO, Miguel. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España, **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Site externo**, v. 26, n. 2, agosto, 2012, p. 143-145.

MAIOR, Izabel Maria Madeira Loureiro de. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MASCARENHAS, Matheus da Silva. **A formação acadêmica de estudantes beneficiários/as da assistência estudantil:** o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão na UFBA em 2020. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e Doutores Surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil Site externo. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição nº 23, maio de 2018.

NASCIMENTO, Douglas Henrique da Silva. **Eliminando barreiras:** as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.

PAIXÃO, Emanuelle Monteiro da; CARVALHO, Francisca Maria. PRÁTICAS DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPA PARA SURDOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1159-1178, 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras** (Linguística no Ensino Superior). 5. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

REILY, Lucia Helena; OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos S. Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. 127-141, 2015.

ROCHA, Thelma B.; MIRANDA, Theresinha G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v .22, n.34, p. 197-212, 2009.

SANTOS, Valdiceia Tavares dos. *et al*. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 435-453, 2021.

VICENTE, Welder Rodrigo. **Estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro:** uma análise censitária das matrículas nas instituições federais. 2023. Tese, Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9970>. Acesso em: 29 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 29 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.010

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA) COMO FERRAMENTA PARA ALFABETIZAÇÃO NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Patricia Cavalcante[1]

Suzanli Estef[2]

RESUMO

O cenário educacional contemporâneo enfrenta desafios na inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Políticas públicas têm buscado garantir direitos e promover participação plena, com destaque para um ensino equitativo, que não apenas ofereça oportunidades iguais, mas proporcione suporte necessário ao desenvolvimento de cada aluno. A Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a importância da acessibilidade na educação. Nesse contexto, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) tem um papel essencial na implementação de práticas alfabetizadoras acessíveis, favorecendo a inclusão de todos os alunos, especialmente dos que demandam diferenciações no ensino. Este ensaio reflete sobre a importância do PAA como orientador das práticas pedagógicas no contexto da Avaliação Interativa (AVI). Com base na metodologia de pesquisa-ação, apresenta-se uma prática de alfabetização acessível realizada com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta rigidez cognitiva em leitura

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ - RJ, patyroque3905@gmail.com;

2 Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ - RJ, suzanli_estef@hotmail.com.

e escrita, além de hiperfoco em raciocínio lógico-matemático. O PAA guiou estratégias que consideraram esse interesse, favorecendo avanços na alfabetização. O estudo, de abordagem qualitativa, seguiu etapas presenciais conforme protocolo do PAA, com atividades planejadas e monitoradas sob a lógica da Avaliação Interativa. Nesse sentido foi possível avaliar o progresso cognitivo e socioafetivo, com maior flexibilidade cognitiva, engajamento e avanços na alfabetização. O PAA demonstrou ser uma ferramenta eficaz para a prática de uma avaliação pedagógica e ensino inclusivo. O estudo evidenciou que o PAA contribui para uma avaliação personalizada com estratégias pedagógicas para alunos com TEA, garantindo um ensino inclusivo e eficaz, respeitando os interesses e as singularidades de cada aluno.

Palavras-chave: Acessibilidade, Avaliação, Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, Inclusão, Alfabetização.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

O avanço das políticas públicas de Educação Especial, como previsto na Constituição Federal (1988), na LDB (Lei nº 9.394/1996), na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforça a necessidade de práticas pedagógicas pautadas na equidade e na acessibilidade.

Diante disso, é indispensável que os docentes sejam instrumentalizados para atuarem em contextos educacionais diversos, sob o viés da acessibilidade, com habilidades para personalizar os processos de aprendizagem de seus alunos de acordo com as suas especificidades e avaliar seu desenvolvimento de modo formativo e processual.

No contexto da Educação Inclusiva, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto no ensino comum quanto no AEE, requerem estratégias pedagógicas diferenciadas, que considerem seus estilos cognitivos, padrões de comunicação e interesses específicos.

Gikovate, Mousinho e Carvalho (2020, p.20) apontam que "o aprendizado, a motivação e o tempo de atenção melhoram de forma significativa quando o professor consegue misturar aos tópicos curriculares fatos ou dados que tenham relação com os interesses restritos" dos alunos com TEA.

Araújo et al. também aponta que

> o estudante com transtorno do espectro autista é capaz de aprender, mas o faz de modo peculiar. Ele responde aos estímulos à sua volta de forma diferenciada e, por isso, frequentemente experimenta grande angústia por não ser compreendido. (Araújo et al., 2021, p.27)

Diante desse panorama, marcado por desafios e possibilidades para a efetivação da Educação Inclusiva, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)[3] se apresenta como um documento norteador potente

3 Para mais informações sobre Avaliação Interativa - AVI e como aplicá-la no Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA, consulte o e-book Documento norteador para

para superar práticas avaliativas excludentes, fundamentando-se nos princípios da acessibilidade e no reconhecimento das especificidades dos alunos.

Pautado na lógica da Avaliação Interativa (AVI), o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) orienta a ação docente ao longo de todo o processo avaliativo, favorecendo uma avaliação qualitativa e contínua, que se configura como um meio de expressão do aprendizado, e não como um fim em si mesma.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o uso do PAA como ferramenta pedagógica na alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresenta rigidez cognitiva nas aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita, além de hiperfoco em raciocínio lógico-matemático.

A experiência descrita foi desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação.

Este relato tem por objetivo demonstrar como o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) pode favorecer práticas avaliativas mais acessíveis, contextualizadas e efetivas no processo de alfabetização de alunos com TEA.

2 METODOLOGIA

O presente artigo apresenta um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias.

O objetivo deste relato é apresentar e analisar os resultados de uma proposta de alfabetização acessível realizada com um aluno autista de 7 anos, matriculado no 2º ano do ciclo de alfabetização. O aluno é oralizado e apresenta boa comunicação verbal e não verbal.

implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Disponível em: https://doi.org/10.22533/at.ed.625240805.

Além disso, com base na avaliação processual e qualitativa, busca-se fomentar espaços de reflexão entre os docentes, com o intuito de inspirar a adoção de novas práticas avaliativas e contribuir para o fortalecimento de seus processos formativos.

A experiência é ancorada nos pressupostos da pesquisa-ação, uma metodologia de investigação social fundamentada na análise de dados empíricos, que identifica problemas relevantes da realidade social investigada e propõe ações e intervenções com o objetivo de transformar o contexto analisado. (THIOLLENT, 2018)

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação fundamenta-se na possibilidade de intervir na realidade investigada enquanto se produz conhecimento a partir dela. Essa abordagem permite que o pesquisador atue como sujeito participante, observando e ajustando o percurso avaliativo conforme os resultados que surgem na prática.

No contexto da Educação Inclusiva, tal metodologia é especialmente pertinente, pois favorece a reflexão coletiva e o replanejamento das ações pedagógicas de forma colaborativa e contínua.

A proposta surgiu da necessidade de alfabetizar um aluno autista com estratégias acessíveis, considerando como fator relevante sua rigidez cognitiva em atividades de leitura e escrita e grande interesse em propostas que envolvam o raciocínio lógico-matemático.

O estudo seguiu etapas presenciais conforme o protocolo do PAA elaborado, com atividades planejadas e monitoradas sob a lógica da Avaliação Interativa, em que as ações são desenvolvidas em um processo dinâmico, reflexivo e contínuo.

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos diversificados, que, em conjunto, contribuíram para conferir maior robustez à análise do processo avaliativo de H.

Foram utilizados, como instrumentos de coleta, a análise documental de registros pedagógicos e os registros escritos, fotográficos e portfólios do aluno, permitindo o acompanhamento qualitativo e processual de seu progresso.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Nesse contexto, foi possível avaliar os avanços cognitivos e socioafetivos do aluno, promovendo maior flexibilidade cognitiva, engajamento e avanços no processo de alfabetização.

Embora o estudo tenha se restringido a um único participante, seus resultados fornecem evidências relevantes para a replicação da prática em outros contextos educacionais. Estudos posteriores podem ampliar o escopo da aplicação do PAA, envolvendo diferentes perfis de alunos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 PERFIL DO ALUNO

H. estuda na mesma Unidade Escolar desde a Educação Infantil e possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, obtido no 1° ano do Ensino Fundamental. Atualmente, recebe acompanhamento de neuropediatra e psicóloga pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

O aluno apresenta comunicação verbal e não verbal funcional, com vocabulário amplo e diversificado, demonstrando competência linguística compatível com seu nível de desenvolvimento. Observa-se, ainda, sua capacidade de compreender enunciados com linguagem figurada e expressões metafóricas, aspecto que indica avanço na habilidade de inferência de sentidos não literais.

Em relação à interação social, mantém uma relação positiva com os colegas, embora apresente alternância entre momentos de interação e distanciamento, demonstrando resistência em participar de atividades em grupo.

H. encontra-se na hipótese silábico-alfabética, etapa em que a criança percebe que as letras representam sons, mas ainda representa cada sílaba por uma letra, evidenciando a preocupação com o valor fonético na escrita. (FERREIRO, 1986).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Antes da implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), o aluno demonstrava resistência sistemática a atividades relacionadas à leitura e à escrita, caracterizada por recusas frequentes, evitação das tarefas e expressões de frustração frente aos erros. Tal comportamento indicava não apenas uma possível rigidez cognitiva diante de processos que envolvem linguagem escrita, mas também a presença de barreiras atitudinais e metodológicas no contexto pedagógico.

Em contrapartida, observava-se um desempenho significativamente superior em situações que envolviam raciocínio lógico e linguagem simbólica.

Todas as informações acima explicitadas foram indispensáveis para a elaboracão do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), pois permitiram compreender de forma abrangente o perfil do aluno, suas potencialidades, barreiras e formas mais eficazes de mediação pedagógica.

3.2 O QUE É O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA)?

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) é um protocolo orientador de práticas avaliativas, elaborado e validado por Estef (2024). Constitui-se como uma ferramenta relevante para a construção de processos pedagógicos acessíveis, em consonância com os fundamentos da Educação Inclusiva.

Os pressupostos do PAA se alinham ao princípio da equidade, a medida em que buscam assegurar a cada indivíduo o acesso a oportunidades educacionais compatíveis com suas necessidades, respeitando suas demandas pedagógicas, cognitivas e sociais e promovendo sua plena participação no processo de aprendizagem.

O PAA fundamenta-se na lógica da Avaliação Interativa (AVI) que, segundo Estef et al. (2025, p.17), é “um meio facilitador de compreender

ISBN: 978-65-5222-069-1

e organizar a prática e comprovar a eficácia do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação".

A tabela abaixo apresenta os pontos fundamentais da AVI, organizados de forma a explicitar suas dimensões estruturantes: conhecimento, planificação e intervenção.

Tabela 1 – Descrição dos pontos fundamentais da AVI

AVI – Avaliação Interativa	
1. Conhecimento	
1.1 – Estudante	Descrever características pertinentes do estudante, que venha contribuir para o alcance do objetivo; Características que tenham relação ao objetivo selecionado.
1.2 - Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos. Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado.	Descrever as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar os conteúdos/propostas educacionais aos estudantes. Assim como podem ser usados em seu processo avaliativo. Ex: materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas, jogos etc.
Planificação	
2.1 – Colaboração/ Interdisciplinaridade	Descrever como a equipe pedagógica irá colaborar com o planejamento e prática da avaliação – Trabalho Colaborativo.
Intervenção	
3.1 – Preliminar	Necessidades e potencialidades do estudante. Ex: O que ele já sabe fazer e onde precisa chegar.
3.2 – Compreensiva	Compreender e descrever qual o percurso pedagógico o aluno deverá ser direcionado ou que o próprio tenha apontado.
3.3 – Transicional	Resultados da avaliação de acordo com o objetivo traçado.

Fonte: Estef (2024)

A dimensão do conhecimento descreve o perfil do aluno para quem o documento é direcionado, seu perfil e o contexto escolar em que está inserido. Essas informações são essenciais para um planejamento assertivo, pois possibilitam a consideração de aspectos importantes para o alcance dos objetivos educacionais.

Na etapa de planificação, definem-se as estratégias adotadas pelos profissionais envolvidos, assim como as práticas avaliativas que serão aplicadas para garantir a acessibilidade do processo.

Por fim, a intervenção se organiza em três momentos: preliminar, compreensiva e transicional, cada um com objetivos e estratégias específicas, articulados para construir uma avaliação interativa.

A intervenção preliminar tem como foco identificar as necessidades e potencialidades do aluno, respondendo a perguntas como: "O que ele já sabe fazer e onde precisa chegar?".

A fase compreensiva orienta o planejamento dos caminhos pedagógicos a serem seguidos, levando em conta tanto as atividades planejadas quanto as respostas e interações do aluno ao longo do processo.

A etapa transicional avalia os resultados da avaliação em relação aos objetivos traçados inicialmente, possibilitando a extensão do prazo de aplicação, o replanejamento ou a inclusão de novos objetivos, de modo a garantir a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens ao longo do processo educativo.

Sendo assim, o PAA propõe, por meio de uma abordagem sistemática, reflexiva e colaborativa, a superação de práticas avaliativas excludentes e padronizadas, configurando-se como um protocolo relevante no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que, por estarem inseridos em um espectro, apresentam perfis singulares de desenvolvimento e aprendizagem.

3.3 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PAA

As atividades propostas no PAA foram planejadas partindo das estratégias de acessibilidade previstas no PEI.

Tabela 2 – Protocolo do PAA preenchido

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO - PAA
1. Identificação do Estudante
Nome: H.N.R.
Idade: 7 anos

ISBN: 978-65-5222-069-1

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO - PAA

Ano de escolaridade: 2º ano do Ciclo de Alfabetização

Atendimento Educacional Especializado (x) SIM ( ) Não
(x) Sala de recursos (x) Agente de apoio à inclusão
( ) Bidocência ( ) Outros _____

2. Equipe Pedagógica

Professora regente, Professora AEE, Agente de Apoio à Inclusão.

3. Objetivos para avaliação

Desenvolver a consciência fonológica por meio de criptogramas criados a partir da associação de cada letra ao seu número correspondente na ordem alfabética. Avançar para a hipótese alfabética da escrita, lendo e escrevendo palavras simples.

4. Conhecimento:

4.1 - Estudante

H. tem laudo de TEA, nível 1 de suporte, apresenta resistência em participar das atividades de leitura e escrita, mas tem hiperfoco em raciocínio-lógico, desafios matemáticos e jogos de cartas como o Jogo do Pokémon. Sua escrita encontra-se na hipótese silábico-alfabética e ele apresenta recusa em utilizar o caderno. Frequenta a Sala de Recursos e tem o acompanhamento diário da Agente de Apoio à Inclusão, mas só participa de forma voluntária das propostas lúdicas e de matemática. *Atividades gamificadas* e lúdicas costumam favorecer na sua regulação emocional.

4.2 – Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos (Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado)

Jogos, lousa mágica, alfabeto móvel, criptogramas, desafios matemáticos e de cartas no site Wordwall.

5. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)

A Professora Regente e a Agente de Apoio à Inclusão irão realizar as atividades com o material físico (Cartas, lousa mágica, alfabeto móvel) e a Professora AEE irá colaborar com a apresentação de criptogramas, desafios matemáticos e de cartas no site Wordwall.

6. Intervenção

6.1 - Preliminar (Necessidades e potencialidades do estudante)

H. apresenta boa oralidade, raciocínio lógico e hiperfoco em enigmas e desafios matemáticos. Reconhece os números até 1.000, com compreensão da regularidade numérica. Nos problemas propostos, utiliza estratégias pessoais como cálculos mentais e desenhos.

Na alfabetização, apresenta rigidez cognitiva, o que vem dificultando o seu processo de alfabetização. H. reconhece todo o alfabeto, mas precisa desenvolver a consciência fonológica de todas as letras.

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO - PAA

6.2 - Compreensiva (Percurso pedagógico)
Jogo a ser praticado 3 vezes na semana num período de 2 meses:

1. Apresentar as cartas com as letras criptografadas onde as vogais são vermelhas, as consoantes verdes e as letras k w e y estão em azul, todas com o respectivo número relacionado a ordem que ocupam no alfabeto.
2. Disponibilizar o baralho para o manuseio e familiarização com o código, possibilitando a memorização das letras/números e seus respectivos fonemas através das estratégias pessoais.
3. Propor desafios com a decifração de enigmas matemáticos usando duas cartas: uma vogal e uma consoante.
4. O aluno deve escrever qual a sílaba formada e registrar em folha disponibilizada com círculos vazios suas descobertas.
5. Após completar a ficha de registro das sílabas, fazer ligações entre os círculos para formar palavras simples.
6. A cada palavra encontrada, o aluno deve registrá-la na tabela em folha ou lousa mágica, fazendo a soma da pontuação de cada valor associado a cada letra.

Site Wordwall:

Acessar o site Wordwall no Tablet 1x por semana (frequenta dois dias) para realizar jogos de alfabetização, criptogramas de palavras e formação de palavras simples.

6.3 - Transicional (Resultados da avaliação conforme os objetivos):

O aluno participou com engajamento das atividades propostas, demonstrando preferência em realizar seus registros na lousa mágica. Encontra-se em transição para a hipótese alfabética lendo e escrevendo palavras simples com poucas intervenções da Professora/Agente.

Devido ao engajamento de H., o presente Protocolo continuará sendo aplicado, com aumento gradativo da complexidade, conforme apresentado no campo 7 (observações e apontamentos).

7. Observações / apontamentos

A atividade com cartas criptografadas será adaptada para atender ao aumento do grau de complexidade da escrita, oportunizando a formação de palavras com sílabas complexas e o avanço para a hipótese ortográfica da escrita.

Fonte: Estef (2024)

3.4 A ALFABETIZAÇÃO NO TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo no contexto escolar. Conforme destaca Serra (2023, p. 21), a alfabetização desses alunos rara-

mente é tratada como prioridade e, em muitos casos, é percebida pelos docentes como uma tarefa inatingível.

Além disso, a simples inclusão e permanência em turmas do ensino comum não garantem, por si só, o acesso efetivo à aprendizagem, sobretudo quando as práticas alfabetizadoras se baseiam em uma lógica de padronização, desconsiderando as especificidades do neurodesenvolvimento e as singularidades dos modos de aprender desses alunos.

Conforme também aponta Serra (2023, p.20), os professores que se apropriam do argumento da alfabetização como um processo "natural e espontâneo"[4] para respaldarem uma atuação inerte, diminuem consideravelmente a probabilidade de terem êxito em suas práticas, "uma vez que há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual" típicos do autismo.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016, p.88) destacam que "assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização e letramento é essencial para a consolidação das relações interpessoais, especialmente para os alunos com TEA". Tal proposição reafirma a necessidade de que os professores busquem estratégias de alfabetização acessíveis, que atendam às especificidades do alunado com TEA, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais.

Nesse sentido, a experiência relatada configura-se como uma proposta significativa e potente para o processo de alfabetização de alunos autistas, especialmente por romper com práticas escolares ainda recorrentes, que tendem a restringir a participação desses alunos à dimensão da convivência, "sem que a aprendizagem formal com adaptações curriculares e a formulação de um Plano Educacional Individualizado ocupem as prioridades nos planos pedagógicos". (SERRA, 2023, p.21)

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades de comunicação, interação

4 Os adjetivos "natural e espontâneo" foram mantidos entre aspas por se tratarem de expressões utilizadas pela autora consultada (Serra, 2023).

social e presença de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (APA, 2022). Nesse sentido, é fundamental que as propostas planejadas para o aprendizado desses alunos considerem suas especificidades e estilo de aprendizado.

Nesse viés, o PAA foi elaborado pensando nas peculiaridades de H., que apresentava resistência em participar das atividades de leitura e escrita, com preferência em desafios matemáticos e jogos de cartas como o Jogo do Pokémon. Sua escrita encontrava-se na hipótese silábico-alfabética e ele apresentava recusa em utilizar o caderno.

Diante disso, foi planejado e elaborado um baralho de cartas criptografadas, confeccionado com recursos de baixa tecnologia, como EVA, papel A4 e caneta permanente. As cartas apresentavam as letras do alfabeto numeradas de 1 a 26, respectivamente, conforme ilustrado na figura 1.

Também foi planejada uma tabela para registro das palavras criadas, pontuação obtida e identificação das palavras mais e menos "poderosas", conforme a soma dos números que compõem sua escrita. Na Figura 2, observa-se o modelo de tabela utilizado para essa atividade.

O contato inicial com a atividade foi bastante desafiador, pois sendo uma novidade que o aluno ainda não dominava, gerava episódios de desregulação emocional. Nesses momentos, o acolhimento da professora e do grupo fizeram toda a diferença para a sua regulação.

Com o passar dos dias, o aluno passou a mostrar entusiasmo com a proposta, memorizando rapidamente os códigos alfanuméricos da criptografia. Ao observar sua estratégia de memorização, foi percebido que ele realizava contagens em ordem crescente e decrescente partindo de letras que memorizou mais rápido.

H. também demonstrava frustração sempre que não conseguia acertar a palavra na primeira tentativa. Considerando, entretanto, que os erros e as dúvidas podem constituir "episódios altamente significativos e impulsionadores de ação educativa" (Hoffman, 2011, p. 18), passou-se a orientá-lo na busca ativa pela solução, incentivando inclusive a interação com os colegas como estratégia para alcançar o objetivo proposto.

Os registros inicialmente eram feitos em “lousa mágica” infantil, mas depois de alguns dias, H. passou a aceitar a realização das atividades em folhas e no caderno. A resistência com a alfabetização deu lugar ao desejo de participar e de auxiliar seus colegas e a atividade foi incorporada como estratégia semanal.

A implementação iniciou em meados de abril/24 e até o fim do 2° bimestre, quando se iniciou o período de recesso escolar, o aluno ampliou sua consciência fonológica, conseguindo escrever e ler um quantitativo maior de palavras simples.

No âmbito da Avaliação Interativa (AVI), caracterizada pela constante e reflexiva interlocução entre aluno e docente em todas as etapas do processo pedagógico, a seleção do campo semântico, bem como as variações das atividades, eram definidas a partir dos interesses e sugestões do próprio aluno.

As interações propostas favoreceram o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, despertando seu interesse e ampliando sua interação com os colegas, à medida que passou a reconhecer como suas contribuições poderiam colaborar significativamente para a aprendizagem dos demais integrantes da turma.

Sempre que a atividade com códigos alfanuméricos aparecia no rol de tarefas do dia, o aluno demonstrava maior flexibilidade cognitiva para participar do dia letivo. Sua interação social e afetividade também foram importantes conquistas para os seus avanços cognitivos e socioafetivos.

É fato, como afirmam (SCAMATI; CANTORANI; PICININ, 2025, p. 16), “que não há um padrão metodológico que atenda a todos os casos, pois a variabilidade das características individuais ao longo do espectro é um fato e não pode ser negligenciado”. Ainda assim, torna-se extremamente relevante e um compromisso ético com a inclusão de alunos com TEA o compartilhamento de abordagens bem-sucedidas, capazes de inspirar práticas pedagógicas acessíveis.

A experiência relatada mostra a importância da afetividade, da elaboração de um PEI com estratégias consistentes e de processos avaliativos

ISBN: 978-65-5222-069-1

qualitativos e acessíveis, que considerem as especificidades do aluno e norteie seu percurso pedagógico.

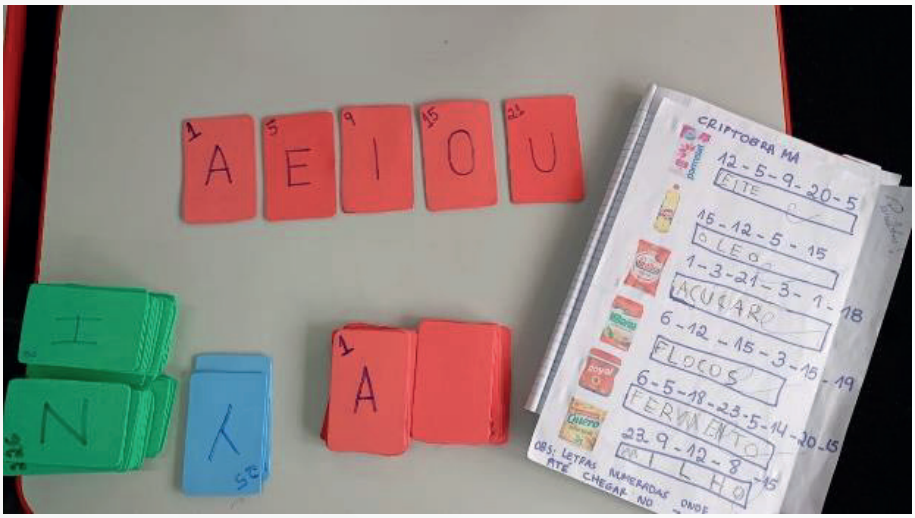
Nesse sentido, Mascaro (2024, p.4) corrobora essa perspectiva ao afirmar que

> é preciso pensar nas estratégias avaliativas acessíveis que permitam acompanhar e impulsionar o progresso do estudante, isto é, o aluno precisa ser avaliado na perspectiva de uma avaliação mediadora, na qual o professor reflita sobre as melhores estratégias para promoção da aprendizagem.

Dessa forma, estaremos atuando verdadeiramente numa perspectiva inclusiva, onde todos os alunos podem aprender desde que sejam oferecidas diferentes estratégias de aprendizagem.

3.5 RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS

Fig. 1 – Atividade pedagógica de associação entre letras, números e imagens.



Sobre uma mesa, há cartas vermelhas com vogais (A, E, I, O, U), cada uma acompanhada de um número. À esquerda, pilhas de cartas verdes, azuis e vermelhas. À direita, uma folha com o título "Criptograma", contendo palavras codificadas com números e ilustrações de alimentos. A proposta trabalha leitura, consciência fonológica e correspondência letra-som de forma lúdica e visual.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Fig. 2 – Jogo de formação de palavras com sílabas.

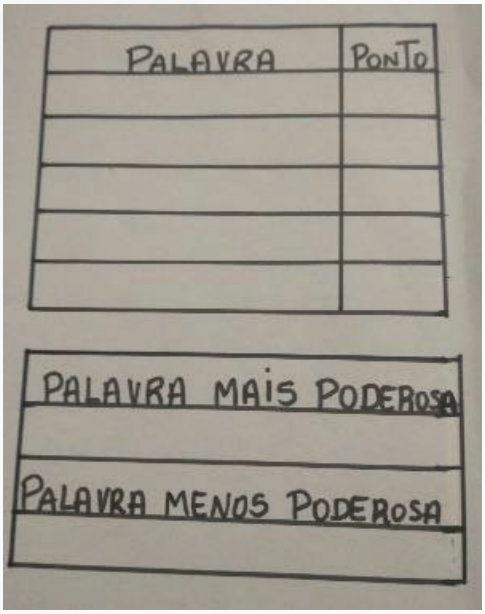


Tabela para registrar palavras criadas, pontos e identificar a palavra mais e menos poderosa. Estimula consciência fonológica e vocabulário.

Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste trabalho demonstrou que o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), orientado pela lógica da Avaliação Interativa (AVI), constitui-se como uma ferramenta potente para nortear propostas de alfabetização acessíveis a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O uso do baralho criptografado revelou-se eficaz não apenas por sua função lúdica, mas também por possibilitar que o aluno construísse palavras a partir de pistas visuais e numéricas, mobilizando o raciocínio lógico.

Além disso, constatou-se que a resistência inicial pode ser ressignificada quando o processo pedagógico promove oportunidades reais de participação. A mediação docente, ao reconhecer e responder às necessidades específicas do aluno, favorece o engajamento e a construção de

sentido, sobretudo quando incentiva o protagonismo nas atividades propostas.

Quando o processo avaliativo é planejado considerando as demandas específicas dos alunos, ele transcende sua função tradicional de mensuração de resultados e assume o papel de dispositivo de inclusão.

Nessa perspectiva, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), ao ser incorporado de forma intencional e sistemática à prática docente, não apenas amplia as possibilidades de acesso ao currículo, mas também tensiona os paradigmas avaliativos tradicionais.

Os resultados alcançados com o uso do PAA evidenciam a importância de práticas avaliativas mais sensíveis às singularidades dos alunos, permitindo não apenas um acompanhamento da aprendizagem, mas também o replanejamento das ações ao longo do percurso avaliativo.

Dessa forma, o PAA configura-se como um instrumento transformador que, ao articular acessibilidade e avaliação formativa, potencializa a efetivação de uma educação inclusiva centrada no desenvolvimento pleno de cada aluno.

Nesse sentido, o relato apresentado busca evidenciar caminhos possíveis para práticas alfabetizadoras mais inclusivas, capazes de inspirar futuras aplicações em distintos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Daniele Francisco de; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; TEIXEIRA, Moisés Pires. Transtorno do Espectro Autista. In: PLETSCH, Márcia Denise et al. (org.). *Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 25–32. DOI: 10.52695/978-65-88977-32-3.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetiza-

ção do aluno com Transtorno do Espectro Autista. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p. 87–94, abr./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.5747/ch.2016.v13.n2.h256.

ESTEF, Suzanli; REDIG, Annie. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa – PR: Atena, 2024. DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.625240805.

GIKOVATE, Carla; MOUSINHO, Renata; CARVALHO, Isamara. Transtorno do Espectro do Autismo: compreendendo para melhor incluir. In: GIKOVATE, Carla et al. (org.).

Autismo: caminhos para a inclusão. Bogotá: ÏbërAM, Corporación Universitaria Iberoamericana, 2020. Cap. 1, p. 7–18.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfaletramento: primeiros passos*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22533/at.ed.083242805. Acesso em: 3 ago. 2025. ISBN 978-65-258-2508-3.

SCAMATI, Vagner; CANTORANI, José Roberto Herrera; PICININ, Claudia Tania. Os desafios na aprendizagem de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. e0254453, mar. 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304453

SERRA, Dayse. *Alfabetização de alunos com TEA*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023. v. 1.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 136 p. ISBN 978-85-249-1716-5.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.011

SUPORTE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Elidia Messias dos Santos[1]
Lorinisa Knaak da Costa[2]

RESUMO

A comunicação efetiva e bidirecional entre família e escola constitui uma aliança primordial para o atendimento às necessidades de cada criança. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil. A metodologia empregada foi qualitativa, de caráter descritivo. Participaram sete mães, com idades entre 30 e 41 anos (*M* = 36,57), de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças tinham entre dois e seis anos de idade e estavam matriculadas em uma escola de educação infantil, localizada em cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados foram utilizados: a) Questionário de caracterização familiar, b) Questionário de dados sociodemográfico da criança com TEA e, c) Questionário sobre o suporte da escola. A análise de dados compreendeu análise qualitativa textual das perguntas abertas. Os resultados indicaram que as mães participantes classificaram o ensino ofertado de qualidade, principalmente pela escola atender as necessidades de seus filhos, como a adaptação na

1 Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, camila.messias@unesp.br;

2 Mestra pelo Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, knaak.costa@unesp.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

forma de comunicação, a alimentação seletiva e a disponibilização do profissional de apoio escolar para as crianças com TEA. Também as mães avaliam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como positivo, ao identificar melhorias no desenvolvimento de seus filhos. A relação família-escola é apontada como uma oportunidade de suporte entre os membros envolvidos. São apresentadas indicações para o fortalecimento do suporte entre as instituições, família e escola.

Palavras-chave: Educação infantil, Inclusão, Educação especial, Transtorno do Espectro Autista, Relação família-escola.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com deficiência continua sendo um campo crítico de investigação, em virtude dos desafios significativos para proporcionar um atendimento educacional equitativo e eficaz para todos os alunos (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024; AZORÍN; AINSCOW, 2020). A eficácia desses ambientes educacionais depende, em grande parte, da qualidade do ensino oferecido, da adequação dos recursos educacionais às necessidades dos estudantes e do grau de envolvimento e satisfação de seus pais (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024).

Abordagens colaborativas envolvendo escolas, pais e a comunidade têm se mostrado essenciais, mesmo em áreas remotas ou com poucos recursos (RAHMELIA *et al.*, 2022), nas quais a comunicação efetiva e bidirecional entre família e escola representa uma aliança fundamental para o atendimento às necessidades de cada criança (BRITO; SILVA, 2019; MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016; PASEKA; SCHWAB, 2020; SANTOS, 2017).

Pesquisas apontam que o papel das escolas deve ser o de orientar e, ao mesmo tempo, incentivar a participação e o comprometimento dos pais nas atividades escolares (PASEKA; SCHWAB, 2020; SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016). Por outro lado, compreender as perspectivas parentais sobre o suporte oferecido pela escola à inclusão escolar torna-se igualmente importante, uma vez que suas opiniões podem influenciar ações pedagógicas, resultados educacionais e o bem-estar dos filhos (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024; FREITAS *et al.*, 2015; RAHMELIA *et al.*, 2022; SANTOS, 2017).

Pais de alunos com deficiência tendem a estar mais preparados para reconhecer fragilidades do sistema educacional, evidenciando necessidades e sinalizando os possíveis caminhos a seguir (CARVALHO *et al.*, 2020; MINATEL; MATSUKURA, 2015; WENDI; TOLEDO, 2020). Assim, as avaliações emitidas por essas famílias podem oferecer importantes *insights* sobre a eficácia da escola e as experiências vivenciadas (AGARWAL; HERON; BURKE, 2021).

ISBN: 978-65-5222-069-1

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento que pode causar comprometimento significativos na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, em diferentes graus desde a infância (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2023). Outros comportamentos podem incluir atrasados no desenvolvimento e na fala, irritabilidade, distúrbios do sono e dificuldades escolares (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019; WENDI; TOLEDO, 2020), além de alterações alimentares, como os relacionados a preferências específicas ou aversão a determinadas cores ou texturas (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019).

No contexto escolar, há diversas orientações para garantir a construção de contextos mais inclusivos para esses estudantes, como a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio que tem como função complementar, a formação do aluno com TEA, disponibilizando recursos e estratégias que favoreçam sua aprendizagem (BRASIL, 2008; 2009). Ademais, considera-se fundamental a presença de profissionais de apoio escolar, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado, adaptações didático-curriculares e mudanças na cultura escolar (BRASIL, 2009; 2011).

Embora avanços legais tenham sido obtidos, a literatura destaca que o suporte para a inclusão escolar ainda apresenta fragilidades, devido à falta de manutenção e atualização de materiais, à ausência de formação específica para professores e às dificuldades de articulação pedagógica entre professores do ensino comum e da Educação Especial (MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016; SANTOS *et al.*, 2021; WENDI; TOLEDO,

2020). Neste cenário, ao estabelecer perspectivas em relação ao sistema escolar, as famílias também precisam sentir-se acolhidas e amparadas diante das suas incertezas sobre o processo de inclusão. Quando isso ocorre, ambas as instâncias podem constituir-se como parceiras na construção de estratégias educacionais para crianças com TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Alguns estudos têm investigado como as famílias avaliam a inclusão escolar oferecida aos seus filhos. Minatel e Matsukura (2015) buscaram identificar, sob a perspectiva de 20 famílias de crianças e adolescentes com autismo, as experiências vivenciadas em escolas regulares e especiais. As percepções familiares revelaram dificuldades e desafios, como a busca por uma instituição que atendesse às expectativas parentais, a garantia da matrícula, da inclusão e do respeito aos direitos do filho em desenvolvimento e com necessidades específicas.

Santos (2017) analisou as percepções dos pais de crianças com TEA acerca das estruturas escolares específicas que os acolhem, dos motivos de sua presença na escola e do grau de satisfação com a comunicação estabelecida. Os resultados mostraram que os pais reconhecem a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento dos filhos; comparecem à escola principalmente para acompanhar sua evolução ou tratar de questões vinculadas ao Plano de Ensino Individualizado; e se consideram informados sobre os aspectos relevantes da educação de seus filhos. O autor conclui que as percepções dos pais constituem indicadores essenciais para os educadores, influenciando interações e decisões futuras relativas ao processo educacional.

Wendi e Toledo (2020) investigaram a percepção de pais de crianças com TEA matriculados na rede regular de ensino, além de seis mães da Associação Ubaense de Famílias e Amigos dos Autistas (ALFA). Os resultados indicam que, na percepção dos pais, as escolas não estão preparadas para atender adequadamente estudantes com autismo, devido à falta de formação docente específica, limitações estruturais e ausência de conhecimento tanto das famílias quanto dos próprios alunos sobre o transtorno.

Com o objetivo de conhecer atitudes e benefícios percebidos em relação à inclusão, Simón *et al*. (2023) desenvolveram um estudo com 323 famílias de 16 escolas regulares que conviviam com alunos com TEA em diferentes etapas educacionais. Os resultados evidenciaram atitudes positivas em relação à Educação Inclusiva, sobretudo entre famílias

de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)[3]. Das famílias identificaram o benefício da inclusão, as atitudes estavam relacionadas à colaboração com a escola e à satisfação com os professores.

Os estudos indicam que as famílias reiteram preocupações relacionadas aos contextos escolares, incluindo dificuldades de inclusão e respeito aos direitos dos filhos, carência de recursos humanos e materiais e insuficiência de conhecimento sobre suas necessidades. Contudo, quando recebem apoio e estabelecem colaboração com os professores e escolas, as famílias reconhecem mais claramente os benefícios das ações para superar essas dificuldades. Diante disso, visando responder à pergunta: Quais os tipos de suporte às mães de crianças com autismo na educação infantil recebem das escolas de seus filhos? O presente estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa integra o projeto intitulado "Plano de Ação para a Educação Inclusiva", aprovado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bauru, cidade do interior do Estado de São Paulo e, posteriormente, pela direção da escola. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

PARTICIPANTES

Participaram do estudo sete mães, com idades entre 30 e 41 anos (*M* = 36,57), de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças tinham entre dois e seis anos de idade e estavam matriculados em diferentes turmas, do infantil II ao infantil V.

3 Terminologia adotada pelos autores.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O tempo de vinculação das crianças à escola variou de sete meses a três anos.

A maioria das mães havia concluído o ensino médio e estavam casadas e/ou em união estável, ambos representando 57% (n = 4) das participantes. Predominantemente, eram de etnia branco (71,4%, n = 5) e religião católica (57%, n = 4). Quanto à composição familiar, 42,8% (n = 3) residiam em famílias nucleares tradicionais (pai, mães e filhos), (42,8%, n = 3) em arranjos monoparentais maternos e (14,2%, n = 1), em família estendida. Observou-se diversidade nas ocupações declaradas, sendo as mais frequentes: do lar (28,5%, n = 2), e autônoma (28,5%, n = 2). A Tab. 1, a seguir, apresenta a caracterização detalhada das participantes.

Tabela 1. Caracterização das participantes.

Mãe	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Etnia	Tipo de família	Profissão
M 1	40	Superior Incompleto	Divorciada	Branco	mãe + filhos	Embaladora
M 2	32	Ensino Médio	Casada	Branco	nuclear+agregados	Líder de atendimento
M 3	33	Superior completo	Divorciada	Branco	mãe + filhos	Analista de dados
M 4	30	Ensino Médio	União estável	Pardo	nuclear	Dona de casa
M 5	42	Superior completo	Casada	Pardo	nuclear	Autônoma (MEI)
M 6	41	Ensino Médio	Solteira	Branco	mãe + filhos	Autônoma
M 7	38	Superior completo	União estável	Branco	nuclear	Dona de casa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo. A escolha da instituição ocorreu por conveniência, por se tratar do local de trabalho da professora de Educação Especial e coautora deste estudo, que recebeu as

ISBN: 978-65-5222-069-1

reivindicações das mães dos alunos com TEA para a implementação de ações que fortalecessem a inclusão escolar.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

- **Questionário de caracterização familiar**. Composto por questões sociodemográficas, tais como nome, idade, escolaridade/profissão, estado civil, tipo de família, etnia, religião, informações para contato e composição familiar.
- **Questionário de dados sociodemográfico da criança com TEA**. Incluiu questões como nome, idade, existência de deficiência, idade que recebeu o diagnóstico, turma frequentada, tempo de permanência na escola, tipos/frequência de serviços e/ou atividades que realiza.
- **Questionário sobre o suporte da escola**. Elaborado para este estudo, foi composto por cinco perguntas abertas. O objetivo era avaliar a opinião sobre diferentes aspectos da inclusão e da Educação Inclusiva. As questões abordaram: avaliação do ensino ofertado; dificuldades escolares da criança; necessidades ainda não atendidas; avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e expectativas quanto à parceria família-escola.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O projeto "Plano de Ação para a Educação Inclusiva" foi desenvolvido diante das demandas apresentadas pelas famílias das crianças com TEA, visando ao fortalecimento da inclusão escolar. Todas as onze famílias da escola que tinham crianças com TEA foram convidadas a participar.

Inicialmente, realizou-se um encontro com as famílias para a apresentação da pesquisa, esclarecimento dos objetivos e convite à participação. Nesse encontro, as mães responderam ao questionário de caracterização familiar, o questionário sociodemográfico da criança e ao questionário

sobre a Educação Inclusiva. Para os pais ou responsáveis que não puderam comparecer, os instrumentos foram respondidos posteriormente, presencialmente ou *online*.

Das onze famílias convidadas, sete aceitaram participar do estudo. No ano de 2024, o projeto promoveu dez atividades, desenvolvidas entre março e dezembro, organizadas nos seguintes temas: 1) Valores; 2) Conscientização do mês do autismo (com três encontros em abril); 3) Acolhimento das famílias; 4) Diagnóstico da deficiência; 5) Atendimento Educacional Especializado; 6) Ações de conscientização e empoderamento; 7) Sonhos e conquistas e, 8) Avaliação e sugestões para o lançamento de um livro.

Paralelamente, as mães participaram de encontros mensais para trocas de experiências. Por meio da escuta, dinâmicas em grupo e sensibilização, relatarem e registraram suas experiências maternas sobre como é ser mãe de uma criança com TEA, contribuindo para a elaboração de um livro sobre as vivências atípicas[4].

Os dados analisados nesta pesquisa referem-se ao penúltimo encontro, no qual as participantes responderam ao questionário de devolutiva final sobre o suporte escolar. Os dados dos questionários sociodemográficos foram analisados descritivamente, enquanto as respostas abertas do questionário sobre suporte escolar foram submetidas à análise qualitativa textual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

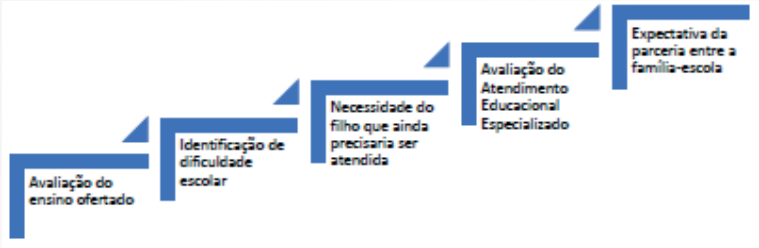
Os dados apresentam a avaliação das mães sobre o suporte escolar ofertado para a inclusão escolar de crianças com autismo, abrangendo desde uma análise geral do contexto escolar até a parceria estabelecida

4 SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K.; PINOTTI, M. S. C. (Org.). **Vivências atípicas**: série documental. 1. ed. Suzano: Vivace Assessoria Pedagógica, 2024. v. 1. 168p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRWBWoQ77VuoUilngYgmUkHA1aJMW_tC/view. Acesso em 24 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

entre família e a escola. A seguir, na Fig. 1, são apresentadas as cinco categorias temáticas analisadas.

Figura 1. Categorias temáticas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira categoria buscou identificar as perspectivas das mães acerca da qualidade do ensino ofertado, verificando se a escola tem cumprido sua função social ao promover condições adequadas de recursos físicos e materiais para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com TEA (BRASIL, 2008). No presente estudo, os dados indicam que a maioria das mães (71,4%, n = 5) demonstraram satisfação com a participação dos filhos na escola e com o trabalho desenvolvido pela equipe, atribuindo características de excelência, qualidade e eficiência ao ensino oferecido.

Observa-se que, para essas mães, as suas principais preocupações são a garantia de um ambiente acolhedor que considere as particularidades dos filhos e busque atendê-las conforme suas demandas, sem deixar de ofertar um serviço de qualidade. Esses achados corroboram pesquisas anteriores (MINATEL; MATSUKURA, 2015; SANTOS, 2017; SIMÓN *et al.*, 2023).

Entretanto, duas mães (28,5%) não atribuíram uma avaliação direta, limitando-se a comentar sobre a escola. Uma delas afirmou: "Gosto da pedagogia ofertada pela escola de inclusão das crianças especiais em todas as atividades" (Mãe 05). Tal declaração sugere possível desconhecimento acerca do papel da escola e dos direitos da criança, uma vez que utiliza o termo amplo "pedagogia" sem especificar aspectos fundamentais da inclusão, como o AEE, o profissional de apoio escolar ou os recursos

pedagógicos previstos em lei (BRASIL, 2009; 2011). Já outra mãe afirmou: "Infelizmente eu não consegui participar de várias reuniões da escola. Mas me sinto tranquila e segura por saber que ele evolui a cada dia" (Mãe 06).

Mães de crianças autistas são frequentemente sobrecarregadas com múltiplas responsabilidades e compromissos relacionados ao atendimento das demandas dos filhos, especialmente diante de situações como abandono paterno, preconceito e isolamento familiar (CONSTANTINIDIS; SILVA; RIBEIRO, 2018). A sobrecarga associada ao trabalho, às tarefas domésticas, às terapias e ao cuidado cotidiano podem limitar a participação em atividades escolares e gerar sentimento de culpa.

Embora a mãe expresse confiança no trabalho escolar, a literatura destaca a importância do apoio social para auxiliá-las com os desafios, por meio de ações multidisciplinares que promovem a autonomia e o fortalecimento emocional (CONSTANTINIDIS; SILVA; RIBEIRO, 2018; GUERRA *et al*., 2015).

Na categoria quais são as necessidades dos filhos que as mães percebem como atendidas pela escola, constatou-se que 85,7% (n = 6) relataram aspectos positivos do atendimento às necessidades de seus filhos. Quase metade (42, 8%) afirmou que todas as necessidades dos filhos são atendidas. Duas mães (28,5%) mencionaram que as adaptações comunicativas foram fundamentais para o processo de escolarização. Estratégias de musicalização e atendimentos relacionados à seletividade alimentar também foram citadas (14,2% cada). Uma mãe não respondeu.

As percepções positivas das mães parecem estar relacionadas à ausência de dificuldades na adaptação escolar ou no reconhecimento de que as necessidades específicas foram identificadas e atendidas. Contudo, considerando os déficits da comunicação típicos do TEA, as adaptações nas formas de comunicação, especialmente as estratégias de baixo custo, têm se destacado no contexto escolar (SANTOS, 2017; SANTOS et al., 2024).

Com relação a seletividade alimentar, ao identificar perturbações alimentares em indivíduos com TEA, é necessário delimitar quais dimensões do comportamento alimentar estão alteradas, para direcionar a inter-

ISBN: 978-65-5222-069-1

venção adequada (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019). Neste contexto, o trabalho colaborativo entre nutricionista escolar, equipe pedagógica e a família tornam-se primordiais.

Estudos anteriores apresentam resultados divergentes quanto à permanência e à inclusão de crianças com TEA na educação regular (MINATEL; MATSUKURA, 2015; WENDI; TOLEDO, 2020). Minatel e Matsukura (2015) destacaram que das 20 crianças e adolescentes com autismo participantes de seu estudo, quinze estudavam em escolas regulares, mas somente cinco permaneceram. Segundo as autoras, essa mudança se deve, pela discriminação sofrida pelos alunos dentro da própria sala de aula e da equipe técnica escolar, reclamações quanto ao comportamento, despreparo da escola em receber o filho ou falta de recursos para as suas necessidades. Wendi e Toledo (2020), por outro lado, relataram casos em que os profissionais da escola orientaram os pais a buscarem encaminhamento para especialistas (neuropediatras) e a lutar pelos direitos de seus filhos, pela matrícula na creche e a disponibilização de profissionais de apoio.

No que se refere às necessidades ainda não atendidas, três mães (42,8%) afirmaram não haver demandas pendentes. Uma não soube dizer e outra não respondeu (14, 2%). No entanto, duas mães destacaram: “Trabalhar a seletividade alimentar seria importante, hoje o cardápio é padronizado e não pode entrar nada de fora” (Mãe 03) e “Eu estou muito feliz com a evolução do (nome do aluno) durante esses sete meses que ele está na escola. Eu não consegui participar de algumas reuniões infelizmente para poder dizer algo que talvez poderia incluir” (Mãe 06).

Embora a maioria das mães relate satisfação, o número daquelas que não responderam ou que não conseguem acompanhar a rotina escolar indicam a importância de fortalecer a comunicação e a parceria entre a família e a escola. Ademais, os resultados suscitam inquietações quanto à suficiência das orientações emitidas pelas instituições escolares para as mães ou, ainda, se, devido a outras obrigações, elas não têm conseguido participar ativamente das questões relacionadas à escolarização dos filhos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao ser realizado na SRM, deve cumprir a sua função de complementar ou suplementação a formação dos alunos, eliminando obstáculos que possam constituir barreiras à participação na sociedade e ao desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Entretanto, Alramamneh *et al.* (2024) alertam para inconsistências nos serviços das salas de recursos: embora alguns sejam considerados adequados, há insatisfação significativa entre os pais, especialmente no que se refere à acessibilidade e ao apoio individualizado (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024). Tais achados reforçam a importância de que essas avaliações considerem cada contexto em particular.

No presente estudo, tendo por exemplo, o contexto de educação infantil, o AEE foi avaliado de forma positiva, sendo descrito como humanizado, empático e individualizado. Uma das mães destacou que a principal característica do AEE deve atender a particularidade de cada criança, visando a inclusão e o respeito de todos (Mãe 02). No entanto, para a realização desse trabalho, os pais não só podem, como devem ser parceiros desse processo, tanto para informar quanto para buscar informações sobre a evolução de seus filhos e contribuir com a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (SANTOS, 2017).

Outra avaliação considerou a importância do suporte do AEE para o desenvolvimento escolar, no qual as conquistas de sua filha estão relacionadas ao trabalho realizado pela equipe (Mãe 03). No caso de uma das mães, foi destacado que a qualidade do serviço se deve exclusivamente ao trabalho e a dedicação da professora e que ela deixará muita falta, como destacado a seguir:

> "Falar sobre a (professora) é muito fácil, eu simplesmente me encanto com a atitude dela. A (professora) é extremamente profissional e o melhor ela entende o que faz. Para você saber lidar com crianças atípicas não é só cuidar é entender. E ela é exatamente como precisamos para nossos filhos atípicos. Sabendo que ela está na escola eu fico super tranquila. A professora fará muita falta para o meu filho e para mim" (Mãe 06).

ISBN: 978-65-5222-069-1

O acolhimento da equipe escolar, especialmente do AEE tem sido destacado como fator de proteção para os pais, ao promover apoio e empatia no suporte a essas famílias. Todavia, não se pode desconsiderar que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL; 2009).

A última categoria investigou as expectativas quanto à parceria estabelecida entre família e escola. As mães destacaram a importância de projetos inclusivos voltados à comunidade, como a implementação desse projeto em outras escolas, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos por meio de troca de experiências e aprendizados. Ressaltaram, ainda, o desejo de que as mães se tornem parceiras umas das outras nesse processo. Ademais, enfatizaram a relevância da evolução e da autonomia dos filhos, bem como o desejo de sua alfabetização.

No que se refere às preocupações parentais, observa-se que raramente estão relacionadas às questões de aprendizagem dos filhos. Estudos indicam que esse comportamento pode ocorrer porque os pais subestimam o potencial de aprendizagem das crianças ou porque consideram que a inclusão escolar será o fator responsável pela melhoria desse aspecto (FREITAS, 2017; PIMENTEL, 2013; MINATEL; MATSUKURA, 2015). Contudo, também não é comum que a equipe pedagógica incentive discussões acerca de estratégias para o desenvolvimento de habilidades, competências e superação das dificuldades dos alunos (WENDI; TOLEDO, 2020).

Para uma das mães a maior expectativa desta relação seria a escolarização de sua filha, como apontado por ela: “O maior resultado que espero é o desenvolvimento da (nome da filha), que ela possa aprender a ler e a escrever, que acompanhe a turma no conteúdo e que tenha boas relações com os colegas de classe, isso é o que mais espero” (Mãe 3). Embora os pais do presente estudo apresentam essa preocupação, torna-se fundamental orientar quanto às potencialidades dos filhos, com cautela, dado que as mães expectativas das mães podem não ser atingidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil. Apesar de se tratar de uma amostra por conveniência, acredita-se que o objetivo foi alcançado ao evidenciar como ocorre o suporte escolar nesse contexto.

Os dados demonstram que as mães participantes percebem o ensino ofertado como de qualidade, principalmente pela escola atender as necessidades de seus filhos, como a adaptação na forma de comunicação, a alimentação seletiva e a disponibilização do profissional de apoio escolar. O AEE também foi avaliado positivamente devido aos avanços observados no desenvolvimento das crianças.

Além disso, diferentemente de parte da literatura, observou-se que as mães deste estudo demonstram preocupação tanto com a socialização quanto com o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Todavia, o tamanho reduzido da amostra e o caráter local do estudo configuram limitações.

Sugere-se que a realização de futuras pesquisas abarque diferentes profissionais da área, tais como a equipe pedagógica, professores da classe comum e do AEE e profissionais de saúde, populações de outros níveis de escolarização e de diferentes regiões do país. Ressalta-se, ainda, a importância da colaboração entre família e escola para o desenvolvimento de estratégias efetivas de inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às mães participantes por sua colaboração na realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

AGARWAL, R.; HERON, L.; BURKE, S. L. Evaluating a postsecondary education program for students with intellectual disabilities: leveraging the parent pers-

pective. **J. Autism Dev. Disord.** 51, n.1, p. 2229-2240, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32926305/. Acesso em 18 set. 2025.

ALRAMAMNEH, A. K. Evaluating parental experiences in teaching children with learning disabilities in resource rooms of public schools in Amman. **Frontiers in Education**, v. 9, p. 1-11, 2024. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1426663/full. Acesso em 03 set. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5-TR**: Texto revisado. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AZORÍN, C.; AINSCOW, M. Guiding schools on their journey towards inclusion. **Int. J. Incl. Educ.** v. 24, p. 58-76, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1450900. Acesso em 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRITO, D. S. L.; SILVA, A. M. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684. Acesso em 23 set. 2025.

CARVALHO, C. B. *et al.* Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/brjd/article/view/17636. Acesso em: 22 out. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 17 set. 2025.

CONSTANTINIDIS, T. C. *et al.* "Todo Mundo Quer Ter um Filho Perfeito": Vivências de Mães de Crianças com Autismo. **Psico-USF**, v. 23, n. 1, p. 47-58, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/M8DXRCRGP6Rc6k7ZdCPMjQv/?format=html&lang= pt. Acesso em: 30 set. 2025.

FREITAS, E. M. *et al*. Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 443-457, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15273. Acesso em: 17 set. 2025.

GUERRA, C. S. *et al*. From the dream to reality: experience of mothers of children with disabilities. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 459-466, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/DMQ4DjQyYFbJ45VCdDKfhDg/?lang=en. Acesso em: 20 out. 2025.

LÁZARO, C. P.; SIQUARA, G. M.; PONDÉ, M. P. Escala de Avaliação do Comportamento Alimentar no Transtorno do Espectro Autista: estudo de validação. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, n. 4, p. 191-199, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/qwqxWxDcg97YhnDJ36VKzFg/?lang=pt. Acesso em: 08 out. 2025.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, p. 59-71, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14308/10062. Acesso em: 10 out. 2025.

MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 52, p. 429-442, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14708. Acesso em: 16 out. 2025.

PASEKA, A.; SCHWAB, S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. **European Journal of Special Needs Education**, v. 35, n. 2, p. 254-272, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1665232. Acesso em: 28 ago. 2025.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola**: perspectiva de pais e professores. 2013. 79 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Concentração: Comunicação Humana) – Programa de Ciências da Reabilitação, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-19042013-121114/publico/AnaGabrielaLopesPimentel.pd f. Acesso em: 25 out. 2025.

RAHMELIA, S. *et al*. Building an environment that motivates education sustainability in Tumbang Habaon Village, Gunung, Mas, Central Kalimantan Province, during pandemic through participatory action research between parents, schools and church. **Engagement**, v. 6, n. 1, p. 204-220, 2022. Disponível em: https://engagement.fkdp.or.id/index.php/engagement/article/view/1019. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 283-296, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, J. O. L. *et al*. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 102, n. 260, p. 99-119, 2021. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150. Acesso em 14 out. 2025.

SANTOS, R. E. *et al.* A Comunicação Aumentativa e Alternativa de Alta Tecnologia no contexto educacional de crianças com TEA: uma revisão da literatura. *In*: Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação (SBIE), v. 35, 2024, Rio de Janeiro/RJ. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 2949-2958. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31457. Acesso em 10 out. 2025.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da**

educação, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065. Acesso em 11 ago. 2025.

SIMÓN, C. *et al*. Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, n. 7, p. 2689-2702, 2023. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35461465/. Acesso em 27. set. 2025.

WENDI, W. G. S.; TOLEDO, C. Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares. **Revista Científica UNIFAGOC**, v. 1, p. 50-63, 2020. Disponível em: https://revista.unifagoc.edu.br/multidisciplinar/article/view/590. Acesso em 12 out. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.012

ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra Sabóia Jucá[1]
Hariane Cristine de Castro Costa[2]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral descrever práticas pedagógicas inclusivas que promovem a acessibilidade curricular de estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Conceição Mourão, localizada no município de Fortaleza (CE). Os objetivos específicos incluíram relatar as ações inclusivas planejadas e implementadas, analisar o fortalecimento do planejamento colaborativo entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes da sala de aula comum, e apresentar o Núcleo de Inclusão Conceição Mourão (NICOM), composto por representantes de cada turma. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, fundamentou-se em autores como Correia (2016), Lustosa e Figueredo (2021), Minetto (2021), Silva (2021), Mantoan e Lanuti (2022) e Oliveira (2023), destacando a importância da inclusão escolar e da acessibilidade curricular. As ações desenvolvidas ao longo do ano foram a elaboração

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)/Instituto Federal do Ceará (IFCE), ale02bio@yahoo.com.br.

2 Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)/Instituto Federal do Ceará (IFCE), harianecristine@yahoo.com.br.

de um portfólio para registrar as práticas inclusivas, a Conscientização sobre o Autismo, a Semana da Inclusão e práticas pedagógicas variadas em sala de aula comum. Além do planejamento colaborativo que acontece mensalmente, na segunda semana, e da atuação dos representantes do NICOM como mediadores do processo inclusivo. Os resultados mostraram avanços na participação dos estudantes com deficiência e fortalecimento da parceria entre professores. Logo, é necessário avançar em direção a uma educação que sustente tais práticas, garantindo ao estudante o direito à participação e o acesso à aprendizagem.

Palavras-chave: Acessibilidade curricular, Planejamento colaborativo, Núcleo de Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Fortaleza tem realizado vários avanços na promoção da Educação Inclusiva nos últimos anos, com destaque para a Semana da Diversidade e Inclusão, realizada anualmente. O evento é aberto a participação de todos os professores da rede no dia do seu planejamento pedagógico, com o objetivo de discutir e aprimorar práticas inclusivas. A programação inclui apresentações artístico-culturais, palestras, oficinas, minicursos e exposições.

Além disso, outras ações inclusivas relevantes são: o planejamento colaborativo entre professores do AEE e docentes da sala de aula comum que acontece mensalmente; a atuação de profissionais de apoio e assistentes de inclusão; a lotação de dois professores de AEE, para acompanhar os estudantes, em escolas com mais de cem discentes com deficiência; o repasse anual de recursos financeiros para a manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais; e a formação continuada de professores, assistentes, profissionais de apoio e gestão.

A Escola Municipal Conceição Mourão, localizada no Município de Fortaleza, no Distrito V, no bairro Granja Portugal, atende 530 alunos dos anos finais do ensino fundamental, sendo 34 estudantes público-alvo da educação especial, apresentando níveis variados de leitura e escrita, que vão desde o estágio pré-silábico até o alfabético.

Assim como os demais estudantes, esses alunos devem ter garantido o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Nesse contexto, a escola busca promover a acessibilidade curricular e caminhar na direção de possibilitar ações cada vez mais inclusivas.

Diante disso, justifica-se a importância de descrever como essas ações acontecem no dia a dia da escola. Vale compreender que práticas pedagógicas inclusivas não se resumem a levar uma atividade diferenciada para o estudante, muitas vezes extraída de livros da Educação Infantil. Essa realidade ainda representa um grande desafio para muitos docentes, principalmente para professores de áreas especificas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral descrever práticas pedagógicas inclusivas que promovem a acessibilidade curricular de estudantes público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental da E.M. Conceição Mourão.

Os objetivos específicos incluíram relatar as ações inclusivas planejadas e implementadas, analisar o fortalecimento do planejamento colaborativo entre a professora do AEE e os docentes da sala de aula comum, e apresentar o NICOM, composto por representantes de cada turma.

Portanto, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, com o intuito de analisar e apresentar ações adotadas pela escola para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em seguida, nos Resultados e Discussão, a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na E.M. Conceição Mourão mostrou o compromisso da escola com a efetivação da inclusão escolar. Os professores têm buscado diversificar as estratégias e tornar o currículo mais acessível, favorecendo a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Também foi possível observar o trabalho colaborativo entre o professor de sala comum e o do AEE, além das ações de conscientização desenvolvidas ao longo do ano.

Por fim, nas considerações finais, constatou-se que a construção de uma escola inclusiva é um processo que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e o compromisso em refletir e melhorar as práticas. Assim, a pesquisa ressalta a importância de garantir o direito à educação para todos, valorizando a diversidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo. A abordagem qualitativa possibilita uma análise aprofundada das experiências, permitindo compreender o fenômeno em seu contexto natural. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo

ISBN: 978-65-5222-069-1

dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações humanas.

Em relação a pesquisa descritiva, Gil (2008) afirma que tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dessa forma, buscou-se compreender e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Fortaleza/CE, a E.M. Conceição Mourão, que atende 530 estudantes dos anos finais do ensino fundamental, sendo 34 público-alvo da educação especial.

Vale salientar que a Escola também possui um anexo, a Creche Dona Eulália Uchôa Alves, localizada no mesmo bairro, e que mantém uma parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. A Creche atende crianças de 1 a 3 anos de idade em período integral.

A instituição conta com seis turmas: duas de infantil I, duas de infantil II e duas de infantil III. Cada turma de infantil I tem 16 alunos, enquanto as de infantil II e III atendem 20 crianças cada, totalizando 112 alunos, sendo 15 diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Cada sala de aula possui uma professora e uma auxiliar, tendo o apoio de uma coordenadora geral.

Os participantes da pesquisa foram professores e estudantes. Para a coleta de dados foram utilizadas observações no ambiente escolar, análise documental do portfólio de ações inclusivas da escola e registros do AEE.

Os dados obtidos foram organizados e analisados de forma descritiva e interpretativa. Segundo Bardim (2016), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas que permitem inferências e interpretações a partir das mensagens, com base em procedimentos sistemáticos e objetivos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 AÇÕES INCLUSIVAS DA ESCOLA MUNICIPAL CONCEIÇÃO MOURÃO

A Escola Municipal Conceição Mourão tem desenvolvido ações na garantia de uma educação mais inclusiva. Segundo Silveira (2020, p. 21-22),

> a inclusão deve ser iniciada na escola, visto que a instituição de ensino é um espaço democrático, onde os diferentes sujeitos podem ser agentes multiplicadores das ideias, bem como levar tal prática para a comunidade interna e externa da escola. A educação inclusiva nesse aspecto, surge como um direito a diferença dos diferentes discentes, além de ser uma importante ferramenta para fazer da escola, um ambiente participativo.

Nesse sentido, a seguir, são descritas algumas das principais iniciativas implementadas pela instituição e os serviços oferecidos.

3.1.1 PORTFÓLIO

No encontro pedagógico do início do ano letivo de 2025, realizado no dia 29 de janeiro, as professoras do AEE apresentaram aos educadores a proposta de criar um portfólio, com o objetivo geral de registrar todas as ações inclusivas desenvolvidas na escola, demonstrando o comprometimento em promover um ambiente acessível para todos os estudantes.

Os objetivos específicos do portfólio consistem em: a) organizar de forma sistemática as práticas inclusivas; b) compartilhar experiências e inspirar outros educadores por meio da divulgação de estratégias bem sucedidas e; c) servir de instrumento de apoio para o planejamento colaborativo mensal entre o professor do AEE e os professores de sala de aula comum favorecendo o debate sobre uma educação para todos na escola.

Cavalcante (2021, p. 62) destaca que a "inclusão tem a ver com pensar na nossa condição de humanidade, no que nos faz gente e, se

alcançarmos uma escola realmente inclusiva, teremos condição de ser uma sociedade justa, humana. Concluí que inclusão é projeto de vida e de sociedade".

Assim, na apresentação da proposta do portfólio, intitulado "Portfólio de inclusão: relatos e práticas na Escola Conceição Mourão", foram mostradas as ações que aconteceram no ano letivo de 2024 e reveladas as atividades propostas para 2025, como a criação do NICOM, elaboração de avaliações bimestrais acessíveis para estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No decorrer do ano, o portfólio está sendo constantemente alimentado e suas ações compartilhadas no planejamento colaborativo, com registros das práticas que favorecem a participação dos estudantes, como a realização de experimentos, jogos educativos, trabalhos em grupo, exposições, aulas de campo, produção de maquetes, cartazes, seminários, danças, desfiles e projetos, incluindo o Dia D da Leitura, a Feira de Ciências, a Semana da Consciência Negra, o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo, a Semana da Inclusão e os Jogos Interclasses.

Para Minetto (2021, p.73) "[...] a escola deve se organizar e se estruturar para oferecer condições reais de aprendizagem, e não só de socialização [...]". Dessa forma, é possível garantir que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, participem ativamente. Diante disso, o portfólio é um importante instrumento de acompanhamento e reflexão sobre as práticas inclusivas desenvolvidas na escola. Assim, é possível registrar avanços, identificar desafios e replanejar ações.

3.1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A E.M. Conceição Mourão possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme mostra a figura 1, com duas professoras do AEE, sendo uma em cada turno. Elas atuam no contraturno escolar, oferecendo complementação e/ou suplementação da aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Além disso, na SRM há vários recursos para serem utilizados nos diferentes tipos de deficiências, como materiais em Libras (figura 2), materiais em Braille e jogos educativos que estimulam o raciocínio lógico e a alfabetização.

Oliveira (2023, p.90) destaca que "a Resolução n.4 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial".

Nesse sentido, o AEE é um apoio necessário para que os estudantes possam superar barreiras a participação e a aprendizagem, garantindo autonomia e o direito a uma educação inclusiva de qualidade.

Atualmente, dos 34 alunos matriculados com direito ao AEE, 5 frequentam no turno da manhã e 16 no turno da tarde, com dois atendimentos semanais, de 50 minutos cada. No turno da manhã, há uma ausência maior e, quando os responsáveis pelos estudantes são chamados, eles justificam que os filhos apresentam dificuldades para acordar cedo devido ao uso de medicações e/ou distúrbios de sono.

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 2 – Painel em Libras



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Além disso, deste total de estudantes, quatro fazem acompanhamento em outras instituições que oferecem um atendimento mais completo, com uma equipe multidisciplinar composta por terapeuta ocupacional, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogo.

No prédio anexo, na Creche Dona Eulália Uchôa Alves, das 15 crianças diagnosticadas com TEA, 12 são atendidas assiduamente (figuras 3 e 4), todas as quintas-feiras, pelas duas professoras do AEE.

É importante ressaltar que o AEE desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, pois oferece suporte pedagógico complementar às práticas da sala de aula comum.

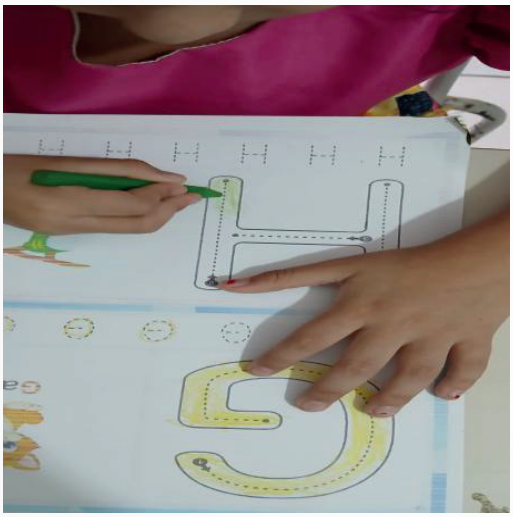
Machado (2021, p. 41) destaca que o AEE "quando adequadamente compreendido e praticado nas escolas, pode ir além de seus objetivos específicos, ampliando a discussão e assegurando o direito à diferença na igualdade de direitos a todos os estudantes".

Figura 3 – Atendimento na Creche Infantil II



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 4 – Atendimento na Creche Infantil III



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

ISBN: 978-65-5222-069-1

3.1.3 ASSISTENTE DE INCLUSÃO E PROFISSIONAL DE APOIO

Além do AEE, a escola conta com três assistentes de inclusão e uma profissional de apoio responsável por auxiliar os estudantes com necessidades específicas de higienização, alimentação, locomoção, comunicação e interação social.

A função dessas profissionais é respaldada pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e por normas complementares do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009).

Vale salientar que o número reduzido de assistentes de inclusão e profissionais de apoio nas salas comuns também representa uma barreira à inclusão efetiva. Muitos alunos, principalmente aqueles com TEA, necessitam de auxílio na comunicação, na interação com os colegas e na higienização. No entanto, essas demandas acabam sobrecarregando as poucas profissionais disponíveis.

Sem esse suporte em algumas salas, os professores da sala comum não têm condições de atender adequadamente todos os estudantes, devido a grande quantidade de alunos por sala, o que dificulta garantir um aprendizado significativo para todos.

Investir na contratação de mais profissionais e na formação continuada da equipe escolar é essencial para superar essas dificuldades e garantir que a escola cumpra seu papel na promoção da inclusão.

3.1.4 PLANEJAMENTO COLABORATIVO

O planejamento colaborativo entre as professoras do AEE e os professores da sala de aula comum acontece na segunda semana de cada mês. No início de cada encontro, é oferecido um mimo simples (figuras 5 e 6), acompanhado de uma mensagem reflexiva sobre inclusão. Esse gesto

ISBN: 978-65-5222-069-1

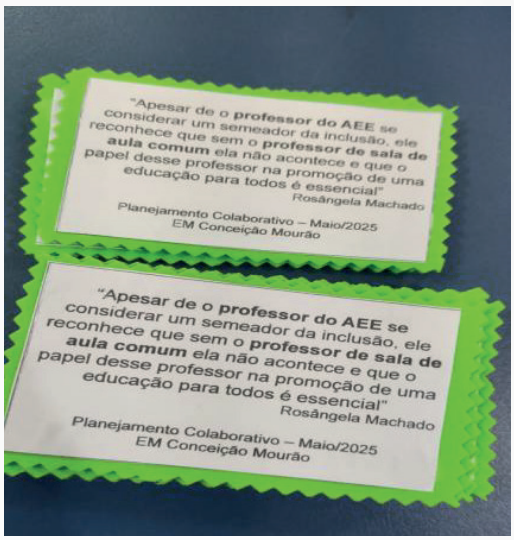
busca inspirar o compromisso coletivo com uma educação que valoriza as diferenças.

Figura 5 – Mimo para os professores



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 6 – Mensagem



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Nesse momento, os docentes planejam e dialogam sobre as ações pedagógicas e as especificidades de cada estudante, buscando as melhores estratégias de ensino e aprendizagem para todos. Além disso, a professora do AEE realiza o registro das informações que serão usadas na elaboração dos relatórios.

Cavalcante (2021, p. 63) ressalta que "apesar de o professor do AEE se considerar um semeador da inclusão, ele reconhece que sem o professor comum ela não acontece, e que o papel desse profissional na promoção de uma educação para todos é essencial".

Cabe enfatizar que a prática do planejamento colaborativo, é uma grande conquista da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, implementada no ano letivo de 2023 e tem promovido grandes avanços nas práticas pedagógicas, contribuindo para a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Por isso, Santos *et al* (2024, p.6) reforçam que:

> Precisamos construir uma práxis pedagógica, na qual a busca pelo domínio da teoria em articulação com a prática, mediada

pela reflexão crítica e coletiva, possa nos subsidiar na organização de processos educativos capazes de promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

3.1.5 NÚCLEO DE INCLUSÃO CONCEIÇÃO MOURÃO (NICOM)

Em fevereiro de 2025 foi criado o NICOM, no turno da tarde, composto por dois estudantes de cada turma, totalizando dezesseis alunos. Eles foram selecionados com o objetivo de atuarem como mediadores da inclusão, colaborando para a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor, apoiando seus colegas nas atividades, combatendo o bullying e respeitando a diversidade.

Mensalmente é feita uma reunião com os integrantes do NICOM para pensar coletivamente em ações inclusivas e compartilhar seus olhares sobre as especificidades dos colegas, fortalecendo a cultura inclusiva.

Embora o NICOM tenha sido uma iniciativa para engajar os estudantes nas ações inclusivas da escola, os resultados obtidos ainda não correspondem ao esperado. Foi observado, principalmente nas ações da Semana da Inclusão, que alguns alunos que se dispuseram a colaborar não demonstravam o envolvimento necessário com as propostas, participando mais pelo interesse em se ausentar da sala de aula do que pelo compromisso com o que havia sido planejado.

Para fortalecer essa iniciativa, é necessário promover outros momentos de sensibilização sobre o papel e a importância do NICOM, além de definir atribuições mais claras para os estudantes.

3.1.6 SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O AUTISMO

A semana de conscientização sobre o autismo aconteceu de 31 de março a 4 de abril, com uma programação diversificada que incluiu apresentações no pátio durante a acolhida dos alunos, exibição de vídeos, jogos de perguntas e respostas com as turmas no auditório, um café com os professores (figura 7) e a montagem de um painel alusivo à data (figura 8).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Foi uma semana bem produtiva e com o objetivo de promover o conhecimento e a inclusão, visto que a maioria dos estudantes da escola público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são diagnosticados com TEA. Daí a importância desse momento para combater preconceitos e incentivar o respeito às diferenças.

Figura 7 – Café com os professores



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 8 – Painel



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

3.1.7 SEMANA DA INCLUSÃO

A Semana da Inclusão aconteceu de 15 a 19 de setembro com uma programação bem dinâmica, construída coletivamente com o grupo de professores, com o intuito de promover um espaço de diálogo e reflexão, sensibilizando para a importância do acolhimento às singularidades dos estudantes. Na figura 9, podemos observar um painel alusivo à Semana.

A abertura foi realizada pelo NICOM, durante a acolhida dos estudantes no início da aula, com a apresentação de uma peça. Após o intervalo, a programação seguiu com o "café com inclusão", oferecido aos responsáveis pelos estudantes, que contou com uma roda de conversa, a apresentação das ações inclusivas desenvolvidas ao longo do primeiro semestre e foi reforçada a importância da parceria entre escola e família na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No segundo dia, houve uma palestra com a Livinha Vasconcelos, pessoa com deficiência, delegada da Annabra, membro da Gestão de Inclusão da Câmara Municipal de Fortaleza, coach e estudante de Direito, Psicanálise e Serviço Social. Os alunos se sentiram motivados a combater o preconceito e valorizar as potencialidades de cada pessoa, independentemente de qualquer deficiência.

No terceiro dia de programação, foram as apresentações de trabalhos realizadas em sala de aula (figura 10), abordando temas como racismo, LGBTQIAPN+, diversidade religiosa e pessoas com deficiência (PCD). As turmas foram divididas em quatro equipes, e cada uma ficou responsável por apresentar um tema à comissão avaliadora. Os trabalhos foram muito bem elaborados e apresentados (figura 10). Mantoan e Lanuti (2022, p.54) afirmam que:

> Em uma escola para todos, as atividades de ensino são abertas à participação de todos os alunos [...]. São momentos em que, dada a diversidade de oportunidades de participação, cada estudante atua a partir do que funciona para ele como signo, sem que seja necessário adaptar uma tarefa para um ou outro aluno.

Figura 9 – Painel da Semana da Inclusão



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 10 – Trabalho sobre PCD



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

ISBN: 978-65-5222-069-1

Dando continuidade à semana, foi feita uma reunião com todos os responsáveis na Creche Dona Eulália Uchôa Alves. Foi um momento rico de diálogo e conscientização sobre a inclusão. Por fim, no último dia, ocorreu o "Café com Inclusão" com os professores, onde compartilhamos as ações desenvolvidas e registradas no portfólio, seguida de uma confraternização, com café e mimos.

3.1.8 ESCOLA ANTIRRACISTA

A Prefeitura de Fortaleza, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), promove todos os anos o Selo Escola Antirracista, uma ação que reconhece as práticas pedagógicas voltadas para a educação sobre as relações étnico-raciais.

O Selo constitui um incentivo para que as ações antirracistas sejam desenvolvidas na escola ao longo de todo o ano letivo, e não somente no dia 20 de novembro, data alusiva ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. Essa temática é necessária e urgente para a construção e fortalecimento de uma educação antirracista.

Diante disso, é importante destacar que há necessidade de formação continuada sobre o tema, para que os professores se sintam mais preparados para essa abordagem (Ferreira, 2020). Na E.M. Conceição Mourão, logo na entrada, há um grande mural que sinaliza que a escola é antirracista e inclusiva (figura 11).

Além disso, cartazes confeccionados pela coordenação e pelos estudantes estão distribuídos pelos corredores e salas de aula (figuras 12 a 14). Também são realizadas palestras para os professores, exibição de vídeos e rodas de conversa.

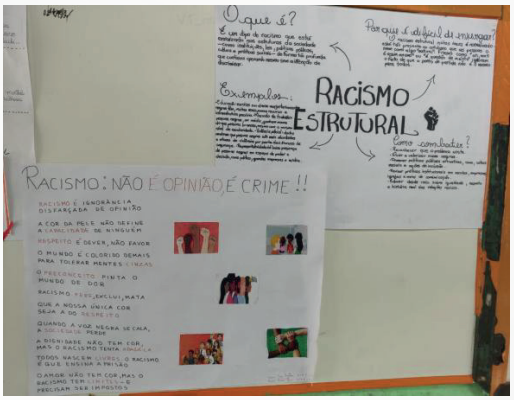
Assim, o enfrentamento ao racismo deve ocorrer diariamente nas escolas. "Empretecer o currículo significa quebrar estereótipos e produzir outros imaginários sobre a população negra, seja brasileira ou afrodiaspórica" (Silva; Rosa, 2023, p.55).

Figura 11 – Mural



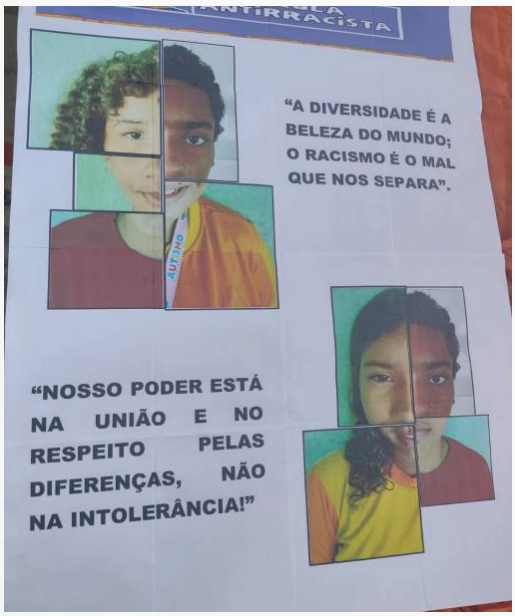
Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 12 – Cartazes Racismo Estrutural



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 13 – Cartaz Diversidade



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

Figura 14 – Baobá confeccionado por alunos do AEE



Fonte: Profª Alessandra Sabóia (2025)

3.1.9 ACESSIBILIDADE CURRICULAR EM SALA DE AULA COMUM

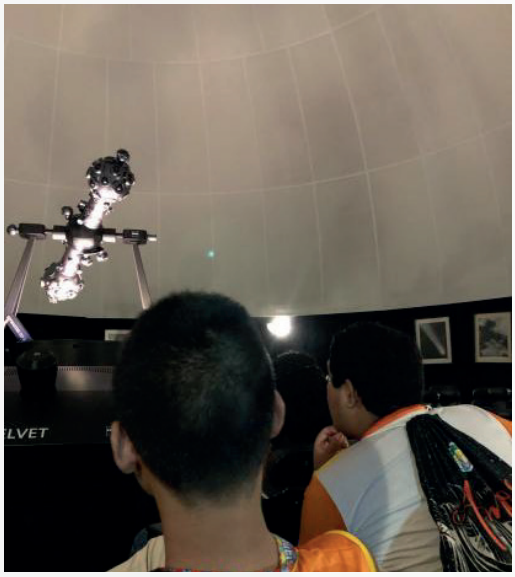
Atividades acessíveis desempenham um papel fundamental na construção de uma escola para todos, pois garantem que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem. Essas atividades

valorizam a diversidade e respeita as individualidades. “os docentes de sala de aula podem preparar suas próprias aulas adotando uma didática aberta, orientada à valorização das diferenças, universal, plural, acessível a todos e todas” (Pontis, 2022, p.8).

Nessa perspectiva, Correa (2016) ressalta que a ideia de Acessibilidade Curricular está relacionada à manutenção de um currículo comum para todos, mas que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas que levem em conta diferentes formas de aprendizado e de interação com o conhecimento.

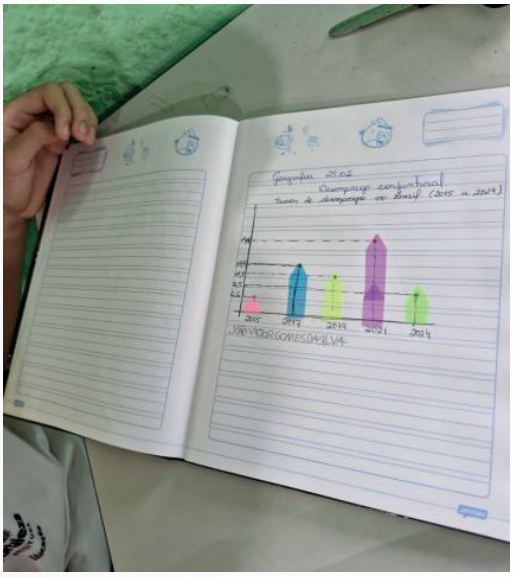
Desse modo, na E.M. Conceição Mourão, observam-se diversas práticas inclusivas em sala de aula, tais como: confecção de cartazes sobre o racismo, com a orientação da professora de Ensino Religioso, com exposição no mural da escola para a visualização de toda comunidade escolar; fixação de tabuadas nas paredes pelo professor de Matemática para auxiliar a resolução de atividades envolvendo problemas e equações, realização de experimentos, aula de campo (figura 15), apresentações e atividades acessíveis (figura 16).

Figura 15 – Aula de campo no planetário



Fonte: Profª Sarah Brenda (2025)

Figura 16 – Atividades acessíveis



Fonte: Profª Ana Flávia (2025)

Silva (2021, p. 85) ressalta que:

> a concepção de inclusão vai além da interação ou matrícula, é o direito de se desenvolver as competências, de aprender. O trabalho pedagógico é de responsabilidade dos profissionais da educação e contempla não somente os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes que precisam dessa estratégia para aprender os conteúdos disponibilizados nas aulas e do processo de escolarização, entendido como aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Diante disso, outras práticas pedagógicas desenvolvidas na escola incluem a produção e a exposição de maquetes nas aulas de Ciências (figura 17), Geografia e Educação Física (figura 18). Segundo Maldaner, Boer e Werner da Rosa (2023), no Brasil, especialmente no ensino fundamental, o ensino de Ciências deve incluir práticas diversificadas como investigação, contextualização dos conteúdos e vivências que conectem a escola à realidade local.

Figura 17 – Maquete de Ciências



Fonte: Profª Sarah Brenda (2025)

Figura 18 – Maquete de Ed. Física



Fonte: Profº Igor Teodózio (2025)

Além dessas iniciativas, outras ações observadas foram a confecção de máscaras para as apresentações carnavalescas, coordenada pela professora de Artes. A realização de jogos e aulas práticas em Educação Física e o uso da escrita em letra bastão na lousa, para facilitar a leitura por todos os alunos. Assim, a concretização de uma escola inclusiva, que respeita as especificidades de cada estudante é um desafio permanente. Lustosa e Figueiredo (2021, p.91) afirmam que:

> Assumir e realizar a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui, em uma parte significativa, fomentar estratégias didáticas e procedimentos que repercutam na aprendizagem de todos os estudantes, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações inclusivas desenvolvidas na E.M. Conceição Mourão demonstram o compromisso da comunidade escolar com a garantia do direito a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e promovendo práticas pesagógicas que valorizam a diversidade.

No entanto, é fundamental compreender que a inclusão escolar é um processo dinâmico, que exige constante reflexão, acompanhamento e aperfeiçoamento das práticas já implementadas na escola. As ações inclusivas precisam ser continuamente avaliadas, de modo a identificar aspectos que podem ser melhorados.

Assim, é importante o planejamento colaborativo bem participativo, as práticas pedagógicas diversificadas e a oferta de formação continuada dos professores, para que o trabalho inclusivo avance cada vez mais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2025.

CAVALCANTE, Meire. *Recusar o imobilismo: uma carta aos profissionais da educação especial*. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Org.). *Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas*. Curitiba: CRV, 2021. 61-68.

CORREIA, G. B. *Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEREDO, R. V. de. *Inclusão, o olhar que ensina: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MACHADO, Rosângela. *O atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e o LEPED*. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Org.). *Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas.* Curitiba: CRV, 2021. 37-42.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. *A escola que queremos para todos.* Curitiba: CRV, 2022, 96p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira. *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

PONTIS, Marco. *Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do ensino fundamental*. Petropólis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, G. C. S. *et al*. *Gestão de sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado*. Módulo II. Unidade 2. Ceará: RENAFOR/MEC/UFC, 2024.

SILVA, Isis Grace da. *Da teoria à prática: adequação curricular e ensino estruturado*. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Luce Elena Diogo da; ROSA, Sanny Silva da. *Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não-escolar] antirracista.* Revista Teias, Rio de Janeiro, v.24, n.74, p. 55-69, jul./set. 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74776. Acesso em: 28 set.2025.

SILVEIRA, J. L. da. *Abordagens sobre educação inclusiva*. Minas Gerais: Editora MultiAtual, v.1, 2020.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.013

ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Julianne Quinellato Louro de Carvalho[1]

RESUMO

Este estudo autoetnográfico busca refletir a minha prática docente ao trabalhar com estudante de escola pública de 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1. O objetivo é examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da educação física na educação infantil, destacando os benefícios de uma abordagem baseada no desenho universal para a aprendizagem (DUA). Os dados foram registrados por meio de um diário reflexivo. As principais estratégias metodológicas incluídas foram os circuitos motores, brincadeiras Tradicionais Adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras. Os registros reflexivos incluíram: diário de campo, narrativas sobre os desafios enfrentados e reflexões sobre o impacto das estratégias aplicadas. Foi observada mudanças significativas na coordenação motora da criança, bem como uma maior interação social durante as atividades. Além disso, a experiência me levou a refletir sobre as barreiras enfrentadas no ambiente escolar, incluindo a necessidade de maior formação docente para lidar com a inclusão e a importância do apoio da equipe pedagógica e da família. A educação física inclusiva na educação infantil com abordagem no DUA se apresentou como essenciais para promover o desenvolvimento motor e social de crianças com TEA. Uma vez

1 Doutoranda do Curso de Ciencias em Educação da Christian Businnes School -CSB, juqlouro@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

que que o estudo autoetnográfico permitiu não apenas analisar a evolução da criança, mas também refletir criticamente sobre minha prática docente, identificando desafios e oportunidades de aprimoramento. Sugere-se que futuras pesquisas explorem a autoetnografia como uma ferramenta de formação continuada para professores que atuam na inclusão de crianças com necessidades específicas. Uma das limitações deste estudo é sua natureza subjetiva, além disso, o foco em apenas uma criança não permite generalizações para outros contextos escolares. O tempo de observação também foi limitado, dificultando uma análise aprofundada dos impactos a longo prazo.

Palavras-chave: Autoetnografia, Educação física escolar, Educação infantil, Inclusão, TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A Educação Física Inclusiva na Educação Infantil é um campo que vem ganhando destaque nas discussões acadêmicas e nas práticas pedagógicas, especialmente quando se trata da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O conceito de inclusão, fundamentado em políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), busca garantir o direito à educação de qualidade, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças (Brasil, 2015).

A Educação Física Inclusiva na Educação Infantil representa uma área de grande relevância para a construção de práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente no ambiente escolar. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a importância dessa abordagem se intensifica, uma vez que a participação em atividades motoras e sociais adaptadas favorece o desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma proposta pedagógica inovadora e eficaz para a promoção de experiências inclusivas, pois busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação por meio de múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (CAST, 2018).

O DUA, originado a partir de pesquisas na área de neurociência educacional, propõe que o planejamento e a execução das práticas educativas considerem, desde o início, as diferentes formas como os alunos percebem, processam e expressam o conhecimento. Em Educação Física, tal abordagem permite estruturar atividades que não apenas desenvolvam as habilidades motoras, mas que também ampliem as interações sociais, fortaleçam a autonomia e promovam o bem-estar emocional de crianças com TEA.

No contexto da Educação Física, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se apresentado como uma abordagem estratégica e inovadora para promover experiências de aprendizagem que considerem

a diversidade dos alunos. O DUA, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), consiste em um conjunto de princípios que visam oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, permitindo que todos os estudantes possam aprender de acordo com suas potencialidades.

A Educação Física baseada no desenho universal para a aprendizagem refere-se à adaptação de práticas, conteúdos e metodologias para atender às necessidades de todos os alunos, sem exclusão. Na Educação Infantil, o foco recai sobre atividades lúdicas, motoras e sociais que respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada criança (Freitas & Leite, 2018). A legislação brasileira reforça esse compromisso com a inclusão, destacando a importância de ambientes escolares acessíveis e de professores preparados para lidar com a diversidade (Brasil, 2015).

Conforme defendem Rodrigues e Lima (2019), a Educação Física na primeira infância deve privilegiar experiências corporais que estimulem o movimento, a criatividade, a autonomia e a interação social. Para crianças com TEA, a estruturação e a previsibilidade das atividades são fundamentais, pois favorecem a compreensão e reduzem a ansiedade (National Research Council, 2001).

O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). No campo motor, muitas crianças com TEA apresentam dificuldades como hipotonia, problemas de coordenação motora global e fina, e desafios na percepção corporal (Fournier et al., 2010). Essas limitações podem impactar a participação em atividades físicas e o engajamento social.

A presença de crianças com TEA nas turmas da Educação Infantil demanda adaptações metodológicas e recursos pedagógicos que favoreçam tanto o desenvolvimento motor quanto as competências socioemocionais. Estudos indicam que a Educação Física, quando planejada e conduzida com intencionalidade inclusiva, pode contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, força, noção espa-

ISBN: 978-65-5222-069-1

cial, bem como para a socialização, o respeito às regras e a cooperação (Pan, Tsai & Chu, 2009; Farias, 2017).

Pesquisas indicam que intervenções motoras estruturadas e adaptadas às necessidades individuais contribuem significativamente para o avanço de habilidades como coordenação, equilíbrio, controle postural e consciência corporal, aspectos frequentemente prejudicados em crianças com TEA (Pan, 2010; Bremer, Crozier & Lloyd, 2016). Além disso, a prática da Educação Física inclusiva proporciona oportunidades concretas de interação entre pares, fortalecendo habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação.

A Educação Física com base no desenho universal de aprendizagem é fundamentada no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sensoriais, têm direito à participação plena e significativa nas atividades propostas. Na Educação Infantil, essa perspectiva se torna particularmente relevante, pois a etapa de zero a cinco anos corresponde a um período de intenso desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013).

A inclusão no contexto da Educação Física vai além da simples presença física da criança com deficiência nas aulas. Trata-se de garantir que ela tenha acesso a experiências motoras desafiadoras e significativas, em um ambiente seguro e acolhedor, no qual possa interagir com seus pares e desenvolver suas potencialidades. A partir dessa concepção, o professor assume o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, adaptando metodologias, estratégias e recursos para atender às necessidades individuais dos alunos (Block & Obrusnikova, 2007).

No caso específico de crianças com TEA, as adaptações precisam considerar as características desse transtorno, que envolvem desafios na comunicação, interação social e comportamento, bem como peculiaridades no processamento sensorial (APA, 2022). Essas particularidades podem impactar a forma como a criança participa das atividades físicas, exigindo do professor uma abordagem flexível, criativa e fundamentada em práticas baseadas em evidências.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surgiu como um modelo pedagógico capaz de responder às diferenças individuais, evitando a necessidade de adaptações posteriores no processo de ensino. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), o DUA é baseado em três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão.

No contexto da Educação Física, o primeiro princípio — múltiplos meios de engajamento — diz respeito a despertar e manter o interesse dos alunos por meio de atividades motivadoras, diversificadas e significativas. Para crianças com TEA, isso implica considerar suas preferências e interesses restritos como ponto de partida para as propostas motoras, aumentando a participação ativa (Katz & Sugden, 2013).

O segundo princípio — múltiplos meios de representação — envolve oferecer diferentes formas de apresentar as informações. Em aulas de Educação Física, isso pode significar utilizar pistas visuais, demonstrações práticas, instruções simplificadas e apoio de recursos multimodais para garantir a compreensão. Estudos mostram que o uso de recursos visuais, como cartões com imagens ou vídeos curtos, auxilia crianças com TEA a compreender melhor as regras e sequências de atividades (Sam, Kucharczyk & Waters, 2018).

O terceiro princípio — múltiplos meios de ação e expressão — está relacionado a proporcionar diferentes formas de os alunos demonstrarem o que aprenderam. Em Educação Física, isso pode significar permitir variações na execução de tarefas motoras ou aceitar formas alternativas de participação, garantindo que todos possam demonstrar progresso e competência (CAST, 2018).

Ao incorporar esses princípios, o professor evita práticas excludentes e cria um ambiente que favorece a autonomia, a autorregulação e a autoconfiança dos alunos. No caso das crianças com TEA, a abordagem DUA também contribui para minimizar barreiras relacionadas à comunicação

e interação social, pois organiza o ambiente de forma previsível, clara e estruturada — elementos essenciais para esse público (Tomlinson, 2017).

O desenvolvimento motor é um componente essencial para o bem-estar geral e para a participação ativa da criança na vida escolar. Crianças com TEA frequentemente apresentam atrasos ou dificuldades na coordenação motora fina e grossa, na postura e no equilíbrio (Lloyd, MacDonald & Lord, 2013). Essas dificuldades podem impactar negativamente a autoconfiança, a interação social e a disposição para participar de atividades físicas.

Pesquisas indicam que intervenções motoras específicas podem melhorar significativamente essas habilidades. Pan (2010) identificou que programas de atividade física adaptada, com ênfase em habilidades motoras fundamentais, resultam em ganhos expressivos na coordenação e na resistência física de crianças com TEA. Além disso, segundo Bremer, Crozier e Lloyd (2016), tais programas têm efeito positivo também no comportamento social, pois as atividades em grupo favorecem a cooperação, o respeito a regras e a interação com os colegas.

O desenvolvimento social, por sua vez, está intimamente ligado às oportunidades de interação oferecidas no ambiente escolar. A Educação Física, ao promover atividades coletivas e cooperativas, cria contextos ricos para a prática dessas habilidades. No entanto, é fundamental que o professor planeje estratégias para incentivar a participação de crianças com TEA, reduzindo a ansiedade e evitando situações de sobrecarga sensorial (Obrusnikova & Miccinello, 2012).

A união entre o DUA e práticas motoras adaptadas potencializa os benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, pois atua simultaneamente nas dimensões motora, social, cognitiva e emocional. A aplicação do DUA neste contexto permite que as atividades sejam pensadas de forma a minimizar barreiras, oferecer opções de participação e garantir que cada criança tenha oportunidades reais de engajamento. Assim, este trabalho tem como objetivo examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da educação

física na educação infantil, destacando os benefícios de uma abordagem baseada no desenho universal para a aprendizagem (DUA).

METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa, caracterizada pela busca de compreensão profunda dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva da docente e do contexto em que está inserido (MINAYO, 2016). A estratégia metodológica utilizada é a autoetnografia, por possibilitar que a pesquisadora, atuando como professora de Educação Física na Educação Infantil, reflita criticamente sobre sua prática e sobre os desafios encontrados ao planejar e aplicar atividades inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autoetnografia é definida como um método de pesquisa que combina elementos autobiográficos e etnográficos, permitindo que a experiência pessoal seja analisada de forma sistemática e conectada a referenciais teóricos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Ao integrar a narrativa pessoal do pesquisador com a observação participante, esse método valoriza a subjetividade como parte legítima do processo científico, reconhecendo que o olhar do pesquisador está imerso no fenômeno investigado (ADAMS; ELLIS, 2012). Em contextos educacionais, a autoetnografia tem se mostrado relevante para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas, pois possibilita a identificação de nuances, emoções e reflexões que métodos estritamente objetivos não captam (CHANG, 2016).

Segundo Smith (2018), a autoetnografia também promove a reflexividade crítica, incentivando o pesquisador a confrontar suas próprias crenças e valores enquanto interpreta as experiências vividas. Essa característica é essencial na Educação Física inclusiva, onde as decisões pedagógicas são constantemente moldadas pelas interações com os alunos e pelas respostas às adaptações realizadas. No caso deste estudo, a autoetnografia permitiu captar não apenas os resultados observáveis — como progressos

motores e sociais — mas também os processos internos de tomada de decisão da professora-pesquisadora diante das necessidades da criança com TEA.

O estudo foi estruturado como estudo de caso (YIN, 2015), concentrando-se na atuação da professora junto a um aluno de 5 anos, matriculado na turma de pré 2 da Educação Infantil de uma rede municipal de ensino no ano de 2025. Essa abordagem possibilita uma análise detalhada e contextualizada de um fenômeno específico, permitindo compreender em profundidade as dinâmicas e interações presentes nas aulas. Os dados foram coletados por meio de registros de campo elaborados após cada aula, contendo descrições das atividades, reações do aluno, adaptações realizadas e anotações reflexivas da professora-pesquisadora.

O procedimento analítico adotado foi a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste em seis etapas: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas e produção do relatório final. Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por sua flexibilidade e capacidade de revelar padrões significativos nos dados, mantendo a fidelidade às narrativas originais. Para garantir a credibilidade, foram utilizadas estratégias como a triangulação de dados — cruzando observações com literatura científica — e a descrição densa das situações vividas, conforme sugerem Lincoln e Guba (1985).

Assim, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada do processo de inclusão de uma criança com TEA nas aulas de Educação Física, aliando rigor científico à valorização da experiência vivida pela docente. Esse formato de pesquisa, ao mesmo tempo descritivo e reflexivo, fornece subsídios não apenas para análise acadêmica, mas também para a formação continuada de professores e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo examinar as experiências, dificuldades e aprendizagens adquiridas no processo de ensino da Educação Física na Educação Infantil, destacando os benefícios e dificuldades encontradas em aulas embasadas na abordagem baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os dados foram registrados por meio de um diário reflexivo, no qual a professora-pesquisadora documentou percepções, avanços e obstáculos vivenciados ao longo das aulas. As principais estratégias metodológicas incluíram circuitos motores, brincadeiras tradicionais adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras. Esses recursos, fundamentados nos três princípios do DUA — múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão — buscaram atender à diversidade de necessidades e ritmos de aprendizagem presentes na turma.

A análise das anotações indicou mudanças significativas na coordenação motora da criança, evidenciadas pela maior precisão em atividades de equilíbrio e manipulação de objetos, bem como aumento na interação social, manifestado pela participação mais ativa em jogos cooperativos e pela busca espontânea de contato com colegas. Esses achados corroboram estudos prévios que destacam o potencial das intervenções motoras estruturadas e adaptadas para crianças com TEA (PAN, 2010; BREMER; CROZIER; LLOYD, 2016).

Outro aspecto relevante observado foi a redução gradual da ansiedade durante as atividades coletivas. Inicialmente, a criança demonstrava comportamentos de retraimento, hesitação para interagir e necessidade constante de mediação adulta. Com o tempo, e à medida que as atividades tornaram-se mais previsíveis e alinhadas aos seus interesses, houve um aumento perceptível na autonomia, com participação mais espontânea e aceitação de desafios motores. Esse padrão de evolução também foi identificado por Kennedy e Yun (2019), que evidenciaram que a previsibilidade e a clareza de instruções são fatores determinantes para a inclusão efetiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O uso de pistas visuais e instruções multimodais — como demonstrações práticas, cartões ilustrados e reforços gestuais — mostrou-se um recurso de alto impacto na compreensão e execução das tarefas. Conforme apontam Sam, Kucharczyk e Waters (2018), a utilização de recursos visuais facilita a compreensão de sequências e regras, reduzindo frustrações e ampliando a participação ativa de crianças com TEA em ambientes educacionais.

Também foi constatado que a adaptação das brincadeiras tradicionais desempenhou papel importante na socialização. Atividades como "corrida do saco" e "estafetas" foram modificadas para permitir diferentes formas de sucesso, evitando exclusão e estimulando a cooperação. Essa abordagem, além de promover o desenvolvimento motor, reforçou habilidades socioemocionais como empatia, respeito a regras e comunicação — aspectos igualmente valorizados por Grenier et al. (2017) em sua análise sobre inclusão em aulas de Educação Física.

Por fim, as atividades sensorimotoras, como circuitos com diferentes texturas e estímulos táteis, revelaram-se eficazes para melhorar a autorregulação e a consciência corporal da criança. Esses resultados estão em consonância com as conclusões de Fournier et al. (2010), que destacam que o trabalho sistemático de integração sensorial pode contribuir para melhorias significativas no controle motor e no comportamento adaptativo de crianças com TEA.

Além dos avanços já destacados, os registros reflexivos revelaram uma melhora significativa nas habilidades motoras fundamentais ao longo do processo. Essa evolução encontra respaldo em um estudo que investigou a eficácia de programas motores estruturados para crianças com TEA: os participantes demonstraram melhorias contínuas em habilidades locomotoras após a intervenção, e essas conquistas se mantiveram por pelo menos dois meses, o que evidencia efeitos mais duradouros (Dong et al., 2021).

Outra evidência relevante vem de uma intervenção experimental com judo adaptado, que demonstrou melhora expressiva nas habilida-

des motoras — medidas pelo TGMD-3 — e nas capacidades psicossociais, conforme aferido pela GARS-3, após seis meses de prática sistemática (Morales et al., 2022). Esse dado reforça a percepção registrada nos diários: atividades lúdico-esportivas bem mediadas ampliam tanto o desempenho físico quanto as interações sociais em crianças com TEA.

A análise reflexiva também evidenciou que a parceria entre família e escola potencializou os resultados observados. Um estudo randomizado sobre Educação Física adaptada apontou que interações colaborativas entre família e profissionais resultaram em ganhos superiores nos níveis de habilidade motora fundamental, comportamentos adaptativos e níveis de atividade física ($p < 0,001$), em comparação a grupos controle (estudo escolar sem envolvimento familiar). Essa constatação se alinha à experiência relatada: quando familiares foram integrados ao processo, houve continuidade e generalização nos aprendizados motoras em outros ambientes.

Além disso, o impacto agudo e crônico da atividade física em intervenções diárias foi corroborado por uma revisão sistemática, que revelou efeitos positivos em cognição, comportamento e habilidades motoras em cerca de 45 a 58% dos estudos avaliados. Sessões de intensidade moderada a vigorosa, com duração de 15 a 30 minutos, mostraram melhoria imediata em comportamentos adaptativos e motores; intervenções de longo prazo também sustentaram ganhos (SUÁREZ-MANZANO, 2023). Esse panorama evidencia a importância da dosagem e frequência das aulas — algo que foi ajustado continuamente no desenho dos circuitos motores e atividades sensoriais do estudo.

Os resultados mostraram que os ganhos motóricos e sociais observados não ocorreram de maneira uniforme, o que sugere a necessidade de programas diferenciados por domínio específico. Uma meta-análise envolvendo diversos tipos de exercícios (como yoga, tai chi, jogos e atividade aquática) indicou melhorias variáveis em habilidades motoras gerais, com variações conforme o tipo de intervenção e domínio avaliado (LI, 2023). Isso dialoga com os registros reflexivos: algumas habilidades motoras, especialmente as mais complexas, demandaram adaptação intensiva

e tempo mais prolongado de intervenção para que fossem internalizadas pela criança com TEA.

A análise reflexiva também permitiu mapear barreiras de natureza pedagógica enfrentadas durante a aplicação do DUA. Entre elas, destacou-se a dificuldade inicial em adaptar atividades que mantivessem simultaneamente o engajamento da criança com TEA e dos demais alunos da turma, sem reduzir o nível de desafio motor. Estudos como o de Montserrat et al. (2022) indicam que professores frequentemente relatam falta de recursos pedagógicos específicos, lacunas na formação inicial e ausência de materiais adaptados como fatores que dificultam a implementação de práticas inclusivas consistentes. Além disso, a ausência de protocolos claros para orientar a adaptação das atividades físicas a diferentes perfis de alunos gera insegurança docente, levando à adoção de soluções pontuais e menos sistemáticas.

No que se refere às barreiras estruturais e de interação social, observou-se que a limitação de espaços adequados e a ausência de equipamentos multifuncionais reduziram a variedade de estímulos possíveis nas aulas, restringindo o potencial do DUA para oferecer múltiplos meios de engajamento. Essa limitação também foi identificada por Schliemann, Alves e Duarte (2020), que destacam a carência de infraestrutura como um dos principais entraves à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. No plano relacional, a interação social foi prejudicada, sobretudo nas primeiras semanas, pela resistência inicial de alguns colegas em participar de atividades coletivas com a criança com TEA. Esse fenômeno é corroborado por estudos de Grenier et al. (2017), que apontam que a inclusão plena exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também ações intencionais para promover a aceitação e a cooperação entre os pares.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos evidenciam que a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Física na Educação Infantil,

aliada a estratégias metodológicas como circuitos motores, brincadeiras tradicionais adaptadas, jogos cooperativos e atividades sensorimotoras, contribuiu para avanços significativos no desenvolvimento motor e social de crianças com TEA. A previsibilidade das atividades, o uso de pistas visuais e a adaptação das tarefas foram elementos centrais para promover maior engajamento e participação, favorecendo não apenas o desempenho físico, mas também a autonomia e a interação social.

A experiência autoetnográfica permitiu identificar desafios recorrentes na implementação de práticas inclusivas, como a necessidade de constante adaptação das atividades diante das respostas da criança e a importância de manter um ambiente estruturado e sensorialmente seguro. Essa vivência destacou, de forma prática, que a inclusão não se sustenta apenas em discursos pedagógicos ou normativas legais, mas exige do professor um olhar sensível, crítico e reflexivo sobre sua própria prática, de modo a transformar obstáculos em possibilidades.

Conclui-se que o DUA oferece um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física Infantil, desde que seja acompanhado de formação docente específica, apoio institucional e planejamento que considere as necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem não apenas reduz barreiras à aprendizagem, mas também potencializa o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo competências motoras, cognitivas e socioemocionais. Assim, este estudo reforça a relevância de pesquisas futuras que aprofundem a aplicação do DUA em diferentes contextos e com amostras mais amplas, de forma a consolidar evidências e orientar políticas educacionais voltadas à inclusão.

Além dos ganhos práticos para a criança com TEA que participou do estudo, os achados também apontam para a necessidade de ampliar a discussão sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil como espaço de socialização, construção de identidade e desenvolvimento da autonomia. A ludicidade, característica central dessa etapa escolar, mostrou-se uma aliada potente para a inclusão, pois favorece o engajamento

espontâneo e cria um ambiente de menor pressão, no qual os erros são ressignificados como parte do processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo da parceria entre escola e família, evidenciado em diferentes momentos do processo. Quando a família se engaja, oferecendo continuidade às práticas propostas na escola ou reforçando as conquistas obtidas nas aulas, a criança amplia suas possibilidades de desenvolvimento. Isso demonstra que a inclusão efetiva requer uma rede de apoio que extrapole os muros escolares, estabelecendo conexões entre educadores, familiares e comunidade.

Do ponto de vista da prática pedagógica, este estudo reforça a importância da formação continuada de professores, especialmente no que diz respeito ao conhecimento sobre TEA, às estratégias inclusivas e ao uso de recursos diversificados de ensino. Muitos dos desafios enfrentados pela docente-pesquisadora decorreram de lacunas formativas e da escassez de materiais específicos disponíveis no contexto escolar. Nesse sentido, políticas públicas que incentivem a formação docente e a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos são essenciais para a efetivação da inclusão.

A experiência relatada também evidencia a relevância de espaços escolares mais acessíveis e equipados. A limitação de materiais, a falta de infraestrutura e a escassez de apoio especializado foram obstáculos concretos à ampliação das práticas inclusivas. Isso demonstra que o compromisso com a inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor, mas deve ser compartilhado por gestores, equipes pedagógicas e órgãos responsáveis pela educação pública.

Ainda que este estudo tenha se concentrado em apenas um caso, suas contribuições apontam para caminhos importantes na construção de práticas inclusivas em Educação Física. A análise reflexiva da própria atuação docente permitiu identificar não apenas os avanços da criança, mas também os limites e potencialidades da prática pedagógica em contextos reais. Tal perspectiva contribui para o debate sobre a autoetnografia como metodologia de pesquisa, ressaltando seu potencial para

valorizar a experiência do professor como fonte legítima de produção de conhecimento.

Em termos de implicações futuras, a adoção do DUA nas aulas de Educação Física pode inspirar práticas mais democráticas e diversificadas, nas quais a diferença não seja vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecer o processo educativo. Esse modelo de ensino, ao antecipar barreiras e planejar estratégias acessíveis desde o início, oferece condições mais justas para que cada criança participe, aprenda e se desenvolva plenamente.

Por fim, reafirma-se que a inclusão, no contexto da Educação Infantil, é um direito fundamental e inalienável. Garantir que crianças com TEA tenham acesso a experiências corporais significativas, que respeitem seus ritmos e necessidades, é reconhecer sua humanidade e seu potencial. A partir desta pesquisa, conclui-se que o DUA constitui não apenas uma ferramenta metodológica, mas uma filosofia pedagógica que fortalece os princípios da equidade, da justiça social e do direito universal à educação.

Assim, espera-se que este trabalho possa inspirar outros professores e pesquisadores a repensarem suas práticas, fortalecendo o compromisso coletivo com uma escola inclusiva, acolhedora e transformadora, em que cada criança, com ou sem deficiência, tenha assegurado o direito de aprender, brincar, se movimentar e conviver de maneira plena e significativa.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª edição revisada (DSM-5-TR). Washington, DC: APA, 2022.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Autoethnography is a method. Handbook of autoethnography, Routledge, p. 1-23, 2012.

BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 24, n. 2, p. 103–124, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BREMER, E.; CROZIER, M.; LLOYD, M. A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. Autism, v. 20, n. 8, p. 899–915, 2016.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>.

CHANG, H. Autoethnography as Method. New York: Routledge, 2016.

DONG, H. Y. et al. Effectiveness of structured motor skill interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. Sage Journals, 2021.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An overview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2011. FARIAS, C. R. Educação Física inclusiva: práticas e desafios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

FOURNIER, K. A. et al. Motor coordination in autism spectrum disorders: A synthesis and meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 40, n. 10, p. 1227–1240, 2010.

FREITAS, L. C.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2018.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GRENIER, M. et al. Including students with autism spectrum disorder in physical education: Teachers' experiences. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 34, n. 3, p. 283–303, 2017.

KENNEDY, C.; YUN, J. The effects of structured physical activity program on social skills and attitudes toward peers with disabilities in inclusive physical education. International Journal of Inclusive Education, v. 23, n. 3, p. 307–323, 2019.

KATZ, D.; SUGDEN, D. The Write Size: developmentally appropriate interventions for children with coordination difficulties. London: Routledge, 2013.

LI, C.; YAN, J.; ZHANG, H.; WANG, Y.; ZHANG, J. Effectiveness of exercise interventions on improving fundamental motor skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychiatry, v. 14, p. 1147777, 2023. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1147777.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage, 1985.

LLOYD, M.; MACDONALD, M.; LORD, C. Motor skills of toddlers with autism spectrum disorders. Autism, v. 17, n. 2, p. 133–146, 2013.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MONTESERRAT, P. et al. Teachers' perspectives on inclusive practices in physical education. International Journal of Inclusive Education, v. 26, n. 7, p. 721–740, 2022.

MORALES, J. et al. Effects of adapted judo program on motor and psychosocial skills in children with autism spectrum disorder. Frontiers in Psychology, v. 13, p. 1–12, 2022.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Educating Children with Autism. Washington, DC: National Academies Press, 2001.

OBRUSNIKOVA, I.; MICCINELLO, D. L. Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. Adapted Physical Activity Quarterly, v. 29, n. 3, p. 213–233, 2012.

PAN, C. Y. Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. Autism, v. 14, n. 1, p. 9–28, 2010.

PAN, C. Y.; TSAI, C. L.; CHU, C. H. Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity

disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 39, n. 12, p. 1694–1705, 2009.

RODRIGUES, D.; LIMA, E. Inclusão e Educação Física: possibilidades pedagógicas na infância. São Paulo: Cortez, 2019.

SAM, A.; KUCHARCZYK, S.; WATERS, V. Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. Journal of Early Intervention, v. 40, n. 3, p. 221–237, 2018.

SCHLIEMANN, A. L.; ALVES, C.; DUARTE, F. Infraestrutura escolar e inclusão: desafios para a prática pedagógica em Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 42, n. 3, p. 217–225, 2020.

SMITH, C. Reflexivity in qualitative research: A critical analysis. International Journal of Qualitative Methods, v. 17, p. 1–8, 2018.

SUÁREZ-MANZANO, S.; RUIZ-ARIZA, A.; DE LOUREIRO, N. E. M.; MARTÍNEZ-

LÓPEZ, E. J. Effects of Physical Activity on Cognition, Behavior, and Motor Skills in Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Intervention Studies. Behavioral Sciences, v. 14, n. 4, p. 330, 2024. DOI: 10.3390/bs14040330.

TOMLINSON, C. A. How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

YIN, R. K. Case Study Research: Design and Methods. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.014

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luís Carlos dos Santos[1]
Pedro Herlleyson Gonçalves Cardoso[2]

RESUMO

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares das políticas educacionais, mas ainda representa um grande desafio para os professores, que precisam lidar com a diversidade de alunos nas salas de aula. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que os docentes recebam uma capacitação contínua, que os prepare para as diversas necessidades educacionais, emocionais e sociais de seus alunos. Este artigo analisa a importância da formação docente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, destacando competências essenciais como a adaptação curricular, a comunicação eficiente e o uso de tecnologias assistivas. A pesquisa adota a metodologia de revisão bibliográfica, com foco em estudos que abordam a capacitação docente na área da educação inclusiva. A análise dos dados revela que a formação contínua e contextualizada é crucial para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada aluno. Além disso, aponta-se que a atualização constante dos profissionais

1 Bacharel em Administração (ESTACIO), Licenciatura em Educação Especial (Unifahe), Discente do curso de Serviço Social (UNIFATECIE), Esp. em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE), Esp. em Gestão Pública e Gestão de Pessoas (FAVENI), Me. em Economia Rural (UFC), karloskaka@hotmail.com

2 Licenciado em Biologia (URCA) e Química (IFCE), Esp. em Metodologia do Ensino de Biologia e Química (FacuMinas), Me. em Recursos Hídricos e Saneamento (UFAL), Dr. em Economia Rural (UFC), pedroherlleyson@yahoo.com.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

da educação favorece a criação de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam se desenvolver plenamente. A capacitação docente não deve ser vista como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo, com a oferta de cursos e treinamentos que acompanhem as transformações e demandas do cenário educacional. Os resultados indicam que investir na formação docente resulta em práticas pedagógicas mais eficazes e, consequentemente, na melhoria da qualidade da educação inclusiva.

Palavras-chave: Capacitação docente, Educação inclusiva, Formação continuada.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se constituído como um dos principais pilares das políticas públicas voltadas à promoção da equidade e da democratização do ensino no Brasil. Esse paradigma educativo fundamenta-se na ideia de que todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, devem ter garantido o acesso e a permanência na escola, em igualdade de oportunidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), sustentam esse princípio, orientando a transformação das práticas pedagógicas e institucionais em direção a um ensino verdadeiramente inclusivo.

Santos, Amorim e Paula (2020, p. 17) apontam que "embora os docentes reconheçam a importância da inclusão, muitos ainda se sentem despreparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, em virtude da ausência de formação especializada".

Entretanto, apesar dos avanços legislativos e normativos, o cotidiano escolar ainda revela desafios significativos para a consolidação da inclusão. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente no que tange ao atendimento de alunos com deficiência ou com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Essa lacuna entre teoria e prática educacional reforça a urgência da capacitação docente como elemento essencial para a efetividade da inclusão escolar (Glat, 2009).

O sucesso da educação inclusiva está intrinsecamente ligado à qualidade da preparação dos educadores. Para que o docente consiga atender à diversidade da sala de aula, seu preparo deve ir além de técnicas pontuais, configurando-se como um processo mais abrangente. Sob essa ótica, (Santos; Cardoso, 2024, p. 1) afirmam que: "A formação docente, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento que abrange dimensões técnicas, éticas, políticas e humanas."

As oficinas contribuem de forma significativa na formação docente, de modo que refletem sobre a importância da educação inclusiva, especificamente no processo do ensino da Libras e do Braille (Santos; Cardoso; Amorim, 2018, p. 18).

A formação docente, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento que abrange dimensões técnicas, éticas, políticas e humanas. É por meio da formação continuada que o professor desenvolve competências pedagógicas voltadas à adaptação curricular, à mediação de conflitos e à utilização de metodologias diversificadas que garantam o aprendizado de todos. Segundo Oliveira (2017), a escola e seus educadores precisam rever suas condutas e programas, assegurando uma educação qualitativa, capaz de atender às necessidades dos alunos inseridos no ambiente escolar.

Além disso, a capacitação docente constitui-se em um instrumento de transformação da prática educativa, pois permite ao professor compreender as especificidades de seus alunos e atuar de forma crítica e reflexiva. Correia (2008) ressalta que os educadores necessitam de formação específica que lhes possibilite perceber as problemáticas apresentadas pelos estudantes e, assim, elaborar estratégias adequadas de intervenção pedagógica. Esse processo é indispensável para a construção de uma escola que acolha e valorize a diferença.

A relevância deste estudo decorre da necessidade de compreender a capacitação docente como fator determinante para a promoção de uma educação inclusiva efetiva. Ao investigar o papel da formação de professores nesse contexto, busca-se evidenciar que o processo de inclusão não depende apenas de recursos materiais ou de políticas públicas, mas sobretudo do preparo pedagógico e emocional do educador, que atua como mediador entre o conhecimento e a diversidade humana.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da capacitação docente na promoção da educação inclusiva, destacando as competências e práticas necessárias para a efetivação do ensino voltado à diversidade. Como objetivos específicos, pretende-se

identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar, compreender as contribuições da formação continuada e discutir o impacto dessa preparação no cotidiano pedagógico.

A escolha do tema fundamenta-se na constatação de que a formação inicial docente, muitas vezes, não contempla de maneira aprofundada as demandas da educação inclusiva. Em muitos cursos de licenciatura, a temática é tratada de forma superficial, restringindo-se a um único componente curricular. Tal limitação compromete a prática profissional e a capacidade de atender adequadamente alunos com diferentes perfis e necessidades (Nogueira, 2000).

A partir dessa constatação, este estudo propõe refletir sobre a capacitação docente como eixo estruturante de uma política educacional inclusiva. Busca-se compreender como a formação permanente pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o potencial de cada estudante, respeitando suas individualidades e promovendo o desenvolvimento integral. A educação inclusiva, portanto, é compreendida aqui como um direito humano e social que requer professores críticos, preparados e sensíveis às diferenças.

A formação de professores precisa ultrapassar o caráter técnico e instrumental, valorizando a dimensão humana, ética e social do ato educativo. Segundo Cardoso et al. (2024a, p. 6), "a formação docente deve preparar o educador para compreender a diversidade, respeitar as diferenças e atuar como agente de transformação social".

A efetivação da inclusão depende diretamente da formação de professores preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo Cardoso et al. (2024a), a formação docente para a educação especial enfrenta desafios relacionados à ausência de práticas adequadas e à necessidade de capacitação contínua, mas também apresenta perspectivas promissoras para a consolidação de uma educação inclusiva.

A inclusão só será efetiva quando os professores estiverem devidamente capacitados para atender às especificidades dos alunos, aplicando

metodologias diversificadas e estratégias que promovam o aprendizado de todos" (Cardoso et al., 2024a, p. 9).

Por fim, o estudo reforça a ideia de que a capacitação docente deve ser contínua, contextualizada e articulada às políticas públicas educacionais. Mais do que um requisito técnico, a formação de professores representa um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Assim, compreender a importância dessa capacitação é essencial para consolidar práticas educacionais que transcendam o discurso da inclusão e se concretizem no cotidiano das escolas brasileiras.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão da importância da capacitação docente na promoção da educação inclusiva. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao processo de formação e prática pedagógica. Conforme Gil (2008), o método qualitativo permite analisar as relações sociais e educacionais de forma contextualizada, priorizando a profundidade em detrimento da generalização dos dados.

A pesquisa tem como base a revisão bibliográfica, realizada a partir de obras e artigos científicos que abordam a formação docente e a inclusão educacional, com ênfase em autores como Cardoso et al. (2024a), Cardoso et al. (2024b), Glat (2009), Oliveira (2017), Correia (2008), Nogueira (2000), Santos, Amorim e Paula (2020), Santos; Cardoso (2024), Santos; Cardoso; Amorim (2018), Santos et al. (2024) e documentos oficiais da UNESCO (1994) e da LDB (1996). A revisão bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2003), possibilita o levantamento de referenciais teóricos já elaborados, contribuindo para a construção de um embasamento crítico e consistente sobre o tema investigado. Dessa forma, a análise teórica

oferece subsídios para compreender o papel da capacitação docente na efetivação de práticas inclusivas.

O percurso metodológico compreendeu a leitura, seleção e análise de publicações relevantes disponíveis em repositórios acadêmicos e bases institucionais, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada de professores e às políticas de inclusão. As fontes foram avaliadas considerando critérios de atualidade, relevância científica e pertinência temática, assegurando a coerência entre os objetivos da pesquisa e o material consultado. A partir dessa sistematização, foram extraídas categorias analíticas que nortearam a discussão dos resultados.

Para a organização dos dados teóricos, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (2010), que permite interpretar o material bibliográfico de maneira ordenada e crítica, identificando convergências, lacunas e contradições nas abordagens sobre a capacitação docente. Essa técnica possibilitou compreender como os diferentes autores concebem a formação do professor como elemento fundamental da educação inclusiva, além de identificar práticas e políticas educacionais que contribuem para o fortalecimento desse processo.

Por fim, a metodologia adotada busca garantir a validade científica do estudo, respeitando os princípios éticos e acadêmicos que orientam a produção de conhecimento. O enfoque qualitativo e a revisão bibliográfica fundamentam-se na perspectiva crítica e reflexiva da pesquisa em educação, a qual considera o professor como protagonista do processo de inclusão e transformação social. Assim, a metodologia não se limita à descrição, mas pretende também contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto brasileiro.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva emerge como um paradigma contemporâneo que redefine o papel da escola e do professor na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Fundamenta-se no princípio de que todos os

indivíduos têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) consolidou esse entendimento ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, ajustando-se às suas diferentes necessidades e potencialidades, promovendo um ensino baseado na diversidade e na equidade.

Estudos recentes sobre a realidade educacional no município de Iguatu evidenciam que, embora haja avanços na implementação de práticas inclusivas, a formação docente ainda apresenta lacunas significativas. Santos, Amorim e Paula (2020) identificaram que 95% dos docentes da EEMTI Dr. José Gondim desenvolvem atitudes práticas voltadas à inclusão, mas 57% afirmam não possuir formação específica na área. Esses dados reforçam a necessidade de políticas de formação continuada que preparem os professores para lidar com a diversidade em sala de aula e consolidem a efetivação da educação inclusiva como política pública.

Para Cardoso et al. (2024b, p. 8), "a inovação tecnológica é um instrumento de democratização do conhecimento, pois amplia o acesso, favorece a inclusão e estimula novas formas de aprendizagem colaborativa".

A integração das tecnologias digitais no contexto educacional tem se mostrado uma aliada importante para ampliar a inclusão. Cardoso et al. (2024b) destacam que o uso planejado de recursos tecnológicos pode promover a personalização do ensino e favorecer a participação ativa dos alunos, reduzindo desigualdades e criando oportunidades de aprendizagem mais equitativas.

O papel do professor no século XXI exige não apenas domínio técnico das tecnologias, mas também sensibilidade para utilizá-las de modo ético e inclusivo, respeitando o ritmo e as diferenças de cada aluno (Cardoso et al., 2024b, p. 11).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representa um marco normativo que assegura a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino,

ISBN: 978-65-5222-069-1

defendendo o princípio da inclusão como parte integrante da educação básica. A LDB estabelece que os sistemas educacionais devem garantir professores capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns, reconhecendo a importância da formação docente como instrumento essencial de transformação das práticas pedagógicas (Brasil, 1996).

A formação de professores, portanto, assume papel central no processo de construção de uma escola inclusiva. Glat (2009) destaca que a educação inclusiva requer a reformulação das intenções e práticas curriculares, bem como a adoção de metodologias diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Para a autora, a formação continuada é indispensável para que o professor possa compreender a diversidade e atuar com competência diante das distintas realidades escolares, tornando-se agente ativo da mudança.

Oliveira (2017) reforça essa perspectiva ao afirmar que a escola e seus profissionais não podem elaborar currículos e programas que privilegiem apenas uma parcela da sociedade. É necessário que os educadores sejam preparados para atuar com metodologias que contemplem as diferenças e promovam o aprendizado significativo. Dessa forma, a capacitação docente deixa de ser uma exigência burocrática e passa a constituir uma condição ética e pedagógica indispensável para o sucesso da inclusão escolar.

Nesse mesmo sentido, Santos, Amorim e Paula (2020) ressaltam que o despreparo de parte dos docentes para lidar com a diversidade é reflexo da ausência de cursos de qualificação específicos, o que dificulta a plena execução de práticas inclusivas. Portanto, a formação inicial e continuada precisa contemplar conteúdos e metodologias voltadas à educação especial, de modo a transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

De acordo com Santos, Cardoso e Amorim (2018, p. 4), a Libras e o Braille “interagem no processo de inclusão, funcionando como ferramentas educacionais na prática docente e promovendo a valorização das diferenças”.

Outro autor relevante nesse debate é Correia (2008), que defende a necessidade de formação específica para que os educadores compreendam as múltiplas problemáticas que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais. O autor ressalta que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige práticas pedagógicas planejadas, recursos adequados e o uso de tecnologias assistivas que permitam a todos participar ativamente do processo de aprendizagem.

Entre essas tecnologias assistivas, a audiodescrição destaca-se como ferramenta essencial para ampliar o acesso à informação e fortalecer a inclusão de alunos com deficiência visual. Santos et al. (2024) ressaltam que a audiodescrição promove a acessibilidade comunicacional e contribui para a participação efetiva dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

De acordo com Santos et al. (2024, p. 10), "a audiodescrição é uma ferramenta pedagógica que rompe barreiras comunicacionais e garante ao aluno com deficiência visual o direito de compreender e participar de todas as etapas do processo educativo".

A inclusão sensorial, promovida por práticas como a audiodescrição, amplia o potencial de aprendizagem e estimula o convívio com a diversidade em sala de aula (Santos et al., 2024, p. 12).

Sob uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1930) oferece importante contribuição teórica ao discutir o desenvolvimento humano e a mediação social no processo educativo. Em sua obra "Problemas da Defectologia", o autor argumenta que a deficiência não deve ser vista como limitação, mas como uma condição que requer caminhos diferenciados de aprendizagem. A educação, portanto, tem o papel de criar contextos e experiências que possibilitem o desenvolvimento pleno do indivíduo, independentemente de suas condições.

Nesse sentido, a formação docente precisa estar alicerçada em práticas que valorizem a interação, o diálogo e a cooperação. Santos (2007) defende que o trabalho pedagógico deve ser construído em rede, com encontros de saberes e metodologias que promovam a troca de expe-

ISBN: 978-65-5222-069-1

riências entre educadores e educandos. Essa abordagem colaborativa fortalece a concepção de escola como espaço de aprendizagem mútua, fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

Além da dimensão teórica, é importante reconhecer que a capacitação docente depende também de políticas públicas consistentes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a necessidade de oferecer formação continuada aos professores e de garantir infraestrutura adequada às escolas. Essa política busca assegurar condições para que a inclusão seja efetiva, superando o modelo assistencialista e promovendo a autonomia dos sujeitos com deficiência.

A formação inicial, por sua vez, ainda enfrenta limitações nos cursos de licenciatura. Conforme Nogueira (2000), a carga horária destinada à educação especial é insuficiente para preparar o futuro professor para lidar com as demandas da diversidade. Essa lacuna evidencia a urgência de reestruturação curricular nas universidades, de modo a integrar a inclusão como eixo transversal na formação docente. Tal mudança é fundamental para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso e se torne prática pedagógica consolidada.

Diante dessas discussões, é importante compreender que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa o espaço da sala de aula, exigindo também o engajamento das instituições e do poder público. Nesse sentido, "a consolidação da educação inclusiva requer o compromisso das escolas e das políticas públicas em promover formações que articulem teoria e prática, de modo que os professores desenvolvam atitudes efetivas de inclusão" (Santos; Amorim; Paula, 2020, p. 19).

Apesar do avanço na legislação, a transposição das políticas de acessibilidade para a prática cotidiana das instituições de ensino ainda enfrenta sérios obstáculos. Tais dificuldades não se restringem apenas à esfera pedagógica. Conforme evidenciado pela pesquisa, "Um dos principais obstáculos residiu na efetiva implementação dessas políticas, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de recursos financeiros e materiais, à

formação adequada de professores e profissionais da educação, e à adaptação de infraestruturas físicas e tecnológicas" (Santos et al., 2024, p. 221).

Por fim, Glat (1995) e Jesus e Effgen (2012) apontam que o papel do professor na educação inclusiva vai além da execução de metodologias diferenciadas. Ele deve atuar como mediador de processos de aprendizagem e de relações humanas, comprometido com a superação de barreiras atitudinais e estruturais. Assim, a capacitação docente deve promover não apenas o domínio técnico, mas também a sensibilidade, a empatia e o compromisso ético com a diversidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cenário educacional brasileiro tem priorizado, nas últimas décadas, o debate e a criação de marcos legais que visam a equidade. Essa prioridade reflete um movimento social e institucional importante, uma vez que: "As políticas educacionais de acessibilidade emergiram como uma prioridade nos vários segmentos educacionais e na sociedade civil, com o propósito de garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas" (Santos et al., 2024, p. 220).

Os resultados obtidos a partir da análise teórica evidenciam que a capacitação docente constitui o principal eixo de sustentação para o sucesso da educação inclusiva. A revisão bibliográfica revelou que, embora existam avanços legais e políticas públicas voltadas à formação de professores, ainda há um distanciamento entre as orientações normativas e a prática pedagógica. Essa discrepância reflete-se na dificuldade dos docentes em adaptar suas metodologias e recursos às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Observa-se que muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas sentem-se inseguros ou despreparados para atuar com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. De acordo com Oliveira (2017), a ausência de formação específica acarreta a

reprodução de práticas excludentes e a manutenção de currículos engessados. Assim, a falta de capacitação impacta diretamente na efetividade das ações pedagógicas e na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Outro ponto relevante identificado é a insuficiência de políticas de formação continuada, especialmente no âmbito das redes públicas municipais e estaduais. Conforme Glat (2009), a formação pontual, muitas vezes reduzida a palestras ou encontros esporádicos, não é suficiente para transformar a prática docente. É imprescindível que os cursos e programas de capacitação sejam contínuos, reflexivos e contextualizados à realidade das escolas e dos professores.

Os participantes das oficinas se sensibilizaram ao perceber que se trata de uma maneira de incluir o sujeito desprovido da audição e da visão, promovendo a inclusão social (Santos; Cardoso; Amorim, 2018, p. 6).

A análise das fontes demonstra, ainda, que a capacitação docente precisa abranger aspectos teóricos, metodológicos e emocionais. Não basta o domínio técnico sobre as deficiências; é necessário que o educador desenvolva atitudes de empatia, acolhimento e respeito à diversidade. Segundo Correia (2008), o professor deve compreender o papel das novas tecnologias e dos recursos pedagógicos adaptados como instrumentos de inclusão e não como mecanismos de diferenciação.

Verificou-se também que a formação docente inicial ainda carece de uma abordagem integrada sobre a temática da inclusão. Nogueira (2000) observa que os cursos de licenciatura tratam o tema de forma superficial, limitando-se a um único componente curricular. Essa lacuna compromete a preparação do futuro professor, que ao ingressar na rede escolar enfrenta desafios complexos sem o respaldo teórico e metodológico necessário para promover práticas inclusivas eficazes.

Os resultados apontam que o conceito de inclusão escolar ainda é compreendido, em muitos casos, como mera inserção física do aluno com deficiência na escola regular. No entanto, conforme Glat (1995), a verdadeira inclusão exige transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e da cultura institucional. Isso significa que a presença do aluno

não é suficiente: é preciso garantir sua participação ativa e o reconhecimento de suas potencialidades.

Outro aspecto discutido refere-se à relação entre formação docente e prática pedagógica reflexiva. Santos (2007) defende que o professor deve ser capaz de articular teoria e prática, construindo conhecimento a partir das experiências vividas em sala de aula. A formação continuada, nesse sentido, precisa favorecer espaços de diálogo entre educadores, estimulando o compartilhamento de estratégias e a construção coletiva de soluções pedagógicas.

A análise das políticas públicas também demonstra que o Brasil possui avanços significativos em termos de legislação e diretrizes, mas enfrenta dificuldades em sua implementação prática. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011 reafirmam a obrigatoriedade da oferta de formação continuada aos docentes, contudo, a execução dessas ações ainda é desigual entre os sistemas de ensino, resultando em práticas fragmentadas.

Outro dado importante refere-se ao impacto da formação docente no desempenho e na permanência dos alunos com deficiência. Quando o professor está preparado, o ambiente escolar torna-se mais acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Conforme Vygotsky (1930), o aprendizado é mediado pelas interações sociais, e a mediação pedagógica adequada pode compensar limitações e promover o potencial de cada aluno.

A pesquisa também aponta que o investimento na capacitação docente gera benefícios para toda a comunidade escolar. Professores mais preparados contribuem para um ambiente educativo mais colaborativo e sensível às diferenças. Glat (2009) reforça que a inclusão não se realiza apenas por meio de adaptações curriculares, mas pela transformação das relações humanas e pelo fortalecimento de uma cultura de respeito à diversidade no espaço escolar.

Contudo, o estudo revela que ainda persistem barreiras estruturais e atitudinais que dificultam o processo de inclusão. A falta de recursos,

ISBN: 978-65-5222-069-1

o número elevado de alunos por sala e a ausência de apoio pedagógico especializado agravam a sobrecarga dos docentes. Segundo Jesus e Effgen (2012), é necessário fomentar experiências formativas que articulem teoria e prática, permitindo aos professores desenvolver uma leitura crítica da realidade e buscar alternativas criativas para superar tais obstáculos.

Verifica-se também a necessidade de repensar os modelos de gestão escolar, de modo que a inclusão seja uma responsabilidade coletiva e não apenas do professor da sala regular. A equipe pedagógica, os coordenadores e os gestores devem participar ativamente da construção de um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade e garanta suporte institucional às práticas inclusivas.

No contexto contemporâneo, o uso de tecnologias assistivas aparece como um recurso essencial para promover a inclusão. Contudo, a falta de capacitação técnica e pedagógica impede que muitos docentes explorem adequadamente essas ferramentas. Correia (2008) destaca que a tecnologia deve ser entendida como meio de ampliação da comunicação e da aprendizagem, e não como substituto da interação humana.

Os resultados ainda revelam que a formação emocional e ética dos professores é tão importante quanto a formação técnica. Trabalhar com a diversidade exige sensibilidade, paciência e empatia. Oliveira (2017) observa que o educador inclusivo deve ser capaz de refletir sobre suas próprias atitudes, reconhecendo preconceitos implícitos e desconstruindo práticas excludentes que persistem no cotidiano escolar.

Por fim, os dados analisados indicam que investir na capacitação docente é investir na qualidade da educação e no fortalecimento da cidadania. A formação continuada, quando articulada a políticas públicas consistentes, favorece a criação de escolas mais democráticas, capazes de acolher a pluralidade humana e promover o desenvolvimento integral de todos os alunos. Assim, a capacitação docente se consolida como instrumento de transformação social e educacional.

5 CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo permite concluir que a capacitação docente é um elemento fundamental para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. O êxito das políticas educacionais voltadas à inclusão depende diretamente da formação de professores preparados para lidar com a diversidade humana presente nas salas de aula. Assim, investir na formação continuada representa não apenas um compromisso pedagógico, mas também ético e social, indispensável para a promoção de uma escola democrática e equitativa.

Constatou-se que, apesar dos avanços legais e institucionais, a prática pedagógica ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente relacionados à falta de preparo e de apoio aos educadores. Muitos professores reconhecem a importância da inclusão, mas não dispõem de formação específica para adaptar currículos, utilizar tecnologias assistivas e desenvolver estratégias diferenciadas de ensino. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas efetivas que garantam oportunidades formativas contínuas e contextualizadas.

A pesquisa reforça que a capacitação docente deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão e aprimoramento. A formação deve promover o diálogo entre teoria e prática, incentivando o desenvolvimento de competências críticas, criativas e humanizadoras. O professor, ao compreender as especificidades de seus alunos, torna-se mediador ativo do conhecimento, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Também se conclui que a inclusão escolar não se realiza de forma isolada, mas depende da articulação entre professores, gestores, famílias e comunidade. A formação docente, portanto, precisa contemplar dimensões coletivas e colaborativas, promovendo o trabalho em rede e o compartilhamento de saberes. A capacitação não deve ser um evento pontual, e sim um processo contínuo que acompanhe as transformações sociais, culturais e tecnológicas da educação.

Por fim, reafirma-se que a capacitação docente constitui um pilar essencial para a efetividade da educação inclusiva. O professor é o principal agente da mudança e, por isso, deve ser valorizado e apoiado em sua formação. Investir em capacitação é investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade que reconhece e respeita as diferenças, garantindo o direito de todos à aprendizagem e à cidadania plena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARDOSO, P. H. G.; SANTOS, L. C.; SOUZA, C. M.; SILVA, V. C. **Formação de professores para a educação especial: desafios e perspectivas**. Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), v. 11, p. 1-15, 2024a. ISSN 2358-8829.

CARDOSO, P. H. G.; SILVA, V. C.; SOUZA, C. M.; SANTOS, L. C. **Desafios e oportunidades da educação digital no século XXI**. Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), v. 11, p. 1-17, 2024b. ISSN 2358-8829.

CORREIA, L. M. **Educação Inclusiva: Princípios, Perspectivas e Práticas.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Editora WVA, 2009.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão sobre o Papel da Escola.** Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 1995.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 45-60, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NOGUEIRA, A. B. **Educação Inclusiva: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. A. **Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2017.

SANTOS, L. C.; CARDOSO, P. H. G.; AMORIM, C. M. F. G. **Oficinas de Libras e Braille como ferramenta de inclusão: relato de experiência.** Anais do V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Fortaleza: Realize, 2018. p. 01-12.

SANTOS, L. C.; CARDOSO, P. H. G.; SOUZA, C. M.; SILVA, V. C. **Audiodescrição: uma perspectiva inclusiva na educação especial**. Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), v. 11, p. 1-20, 2024. ISSN 2358-8829.

SANTOS, L. C.; AMORIM, C. M. F. G.; PAULA, N. L. M. **Concepções dos docentes sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência na EEMTI Dr. José Gondim – Liceu de Iguatu/CE.** Research, Society and Development, v. 9, n. 4, e137942981, p. 1–22, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.2981

SANTOS, L. C.; SOUZA, C. M.; SILVA, V. C.; CARDOSO, P. H. G. **Um olhar para as políticas educacionais de acessibilidade nos diferentes segmentos educacionais e setores da sociedade civil.** In: Anais do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Campina Grande: Realize, 2024. v. 3. p. 220-227. ISBN 978-65-5222-018-9

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas da Defectologia**. Madrid: Visor, 1930.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.015

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O TEMA DA ACELERAÇÃO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Julio Sérgio Camargo[1]
Luana Santana Santos[2]
Tamara Matiussi Vaz[3]
Tayana Mendes Costa Ferreira[4]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as políticas educacionais estaduais, mapeando o tema da aceleração para estudantes com altas habilidades/superdotação e discutir os entendimentos dos Tribunais de Justiça sobre a matéria. A metodologia utilizada foi ancorada no Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011) tendo como documentos de análises leis, projetos de leis e decisões judiciais. As buscas desses documentos foram realizadas

1 Pós-Doutorando em Educação (UFMS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Psicologia (UNIR). Orientador escolar SEMED/JI-PARANÁ-RO, Professor Universitário, Orientador de Iniciação Científica no Centro Universitário Estácio de Ji-Paraná/RO (ESTÁCIO UNIJIPA) e Bolsista Programa Pesquisa, Produtividade, Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora 2025 (UNESA), j.s.camargo0810@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Direito pelo Centro Universitário Estácio de Ji-Paraná/RO - ESTÁCIO UNIJIPA, Bolsista de Iniciação Científica (2024-2025), lwusantana19@gmail.com;

3 Pós-graduanda pelo Curso de Psicopatologia da Faculdade Focus, tamaramatiussi.v@gmail.com;

4 Graduanda do Curso de Direito pelo Centro Universitário Estácio de Ji-Paraná/RO - ESTÁCIO UNIJIPA, integrante voluntária de Iniciação Científica, tayana31@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

no período de agosto de 2024 a junho de 2025, usando os descritores “aceleração de curso” e “Altas Habilidades/Superdotação”, acessando os portais das assembleias legislativas estaduais, do Distrito Federal, da Casa Civil do Governo Federal, nos sites dos Tribunais de Justiça estaduais. O direito à educação inclusiva é um valor tutelado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), indispensável para a formação da dignidade da pessoa humana (Mendes, 2018) e à humanização (Saviani, 2019). Ao ser negado, a judicialização se mostra necessária a fim de assegurar a aplicação das normas constitucionais e legais (Barroso, 2012), fenômeno analisado também por pesquisadores da Educação Especial (Melo; Kassar, 2023). Os resultados das buscas nos portais das Casas de Leis, somou-se o total de 134 políticas educacionais, das quais 22 tratam acerca das altas habilidades/superdotação e cinco jurisprudências. Pode-se observar através dos resultados obtidos que as políticas sobre o tema são imprecisas, visto que na maioria dos estados reescrevem o que já está descrito na legislação federal. Duas políticas estaduais destacaram a importância da aceleração e citam estimular a conclusão em menor tempo. No Distrito Federal apontam, as compatibilidades consideradas no processo de aceleração escolar. Quatro decisões foram favoráveis à aceleração e uma teve recurso desprovido devido ao ano escolar. Nesta última, verifica-se um atrito de normativas da idade escolar obrigatória (4-17 anos) em detrimento ao direito dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Aceleração, Educação Especial, Judicialização.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho versa sobre a educação especial inclusiva, a qual compreende-se o conceito dar a garantida aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento o acesso à matrícula na educação escolar, à permanência e às condições de oportunidades para se apropriarem dos conteúdos escolares mais elaborados e sistematizados (Camargo, 2025; Camargo; Tada, 2023).

Nesse movimento pela educação inclusiva na escola regular, têm-se como marco legal e político a Declaração de Jontiem na Tailândia (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca na Espanha (Unesco, 1994), orientando os países da América Latina e/ou periféricos à urgência e à necessidade de criação de medidas, diretrizes e políticas de acesso à escolarização aos públicos excluídos. As ações da sociedade política[5] em atender aos interesses de uma agenda global, elaborando decretos, portarias, normas, regulamentações, perseguindo o consenso e a coerção, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apontam como conceito de políticas.

O conceito de excluídos, refere-se aos indivíduos que não seguem o movimento da engrenagem do capital sem a necessidade de ações e diretrizes do Estado para que consigam "competir" e ter ínfimas condições de "(des)igualdade", encontrando-se à margem da sociedade. De acordo com Barroco (2007) e Camargo e Tada (2023) pode-se inserir no grupo dos excluídos as mulheres, jovens, classe trabalhadora, sem-tetos, indígenas, população negra e quilombolas, entregadores e trabalhadores e trabalhadoras informais de aplicativos e indivíduos em condições de subemprego, desempregados, população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, entre outros indivíduos que a qualquer tempo poderão sofrer exclusão

5 O conceito de sociedade política recuperado nos estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) advém do conceito de Estado Ampliado em Antônio Gramsci.

social e necessitam de intervenção ou movimentos e pressões sociais da sociedade civil em busca de garantias de direitos.

Nesta esteira de buscas de garantias de direitos, Garcia e Barcelos (2021) discutem que historicamente os movimentos sociais e/ou pressões da sociedade civil organizada tem alcançado algumas garantias, porém fragmentadas, considerando esse alcance de garantias para grupos em específicos, em pouco beneficiando uma coletividade de excluídos. Como exemplo, as conquistas da comunidade Surda, que conseguiram diversas garantias, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua oficial entre outras.

No entanto, para alcançar uma educação especial inclusiva de qualidade, coletivamente, considerando o diverso Público da Educação Especial - PEE, é importante o movimento da sociedade civil organizada, por intermédio de aparelhos privados de hegemonia como Ongs, associações, entidades filantrópicas e outras, na busca de garantias. Entre os movimentos e pressões na busca desses direitos, a sociedade política tem se movimentado utilizando mecanismos de acesso à justiça, conceito tratado por alguns pesquisadores como judicialização da Educação Especial (Melo; Kassar, 2023).

Em linhas gerais, a judicialização consiste na transferência do poder decisório aos juízes e tribunais para dirimir questões políticas e sociais, as quais seriam tipicamente tratadas por outras instâncias políticas tradicionais (Barroso, 2012). Sobre esse aspecto vale destacar o modelo de organização do Estado adotado no Brasil, qual seja: a separação dos poderes da República, expressamente delineada no art. 2° da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Para fins didáticos, Barroso (2012) agrupa em três grandes "causas" para discorrer acerca do fenômeno da judicialização, a saber: a primeira "causa" marca a redemocratização - década de 1980, cujo movimento expandiu a compreensão da população sobre seus direitos e dos mecanismos judiciais destinados para a proteção dos interesses do cidadão; a segunda "causa" é definida como a constitucionalização abrangente que,

na prática, significa a inserção de temas de relevância social ao conteúdo constitucional e, por conseguinte, a possibilidade de apreciação do Poder Judiciário em causas relacionadas a essas demandas políticas de direito; e, a terceira "causa", define-se como o sistema brasileiro de controle de constitucionalidade.

No tocante ao controle de constitucionalidade, Souza Neto e Sarmento (2019) esclarecem que se trata de um instituto jurídico aplicado para preservar a supremacia da Constituição. Uma vez utilizado, o controle de constitucionalidade pode invalidar outros atos normativos contrários ao conteúdo constitucional, declarando-os, portanto, inconstitucionais (Silva, 2021). Em outras palavras, é o efetivo exercício do sistema de freios e contrapesos investido ao Poder Judiciário.

Apesar da problemática da falta de condições do acesso à educação inclusiva pelo PEE, contribuindo pelo fenômeno da judicialização da Educação Especial, a busca apenas pelo acesso à matrícula, necessita ser superada. Conforme apresentado, a educação especial inclusiva que defende-se é superar apenas a matrícula, mas dar condições de permanência e de desenvolvimento acadêmico com a apropriação do conteúdo escolar e quando não oportuniza essas garantias, uma das alternativas encontradas é acesso à justiça (Melo; Kassar, 2023)

Consoante a isso, o papel da educação escolar não se limita em oportunizar a matrícula, mas que todos os indivíduos possam se apropriar, considerando suas condições, dos saberes produzidos historicamente (Saviani, 2019), *sine qua non* para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores - FPS (Vigotski, 2018; 2021).

Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, essas FPS não são obras preformistas, inscritas no aparelho biológico, mas se desenvolvem dialeticamente a partir de uma inter-relação entre condições internas e externas, o papel do meio social e da linguagem como mediadora desse desenvolvimento.

Focalizando um PEE em específico, o grupo das altas habilidades/superdotação, é imperioso apropriar-se do que aponta Vigotski. Apesar

do termo em específico não ser mencionado pelo autor, o conceito de genialidade é trabalhado dentro dos estudos da Teoria Histórico-Cultural através da categoria genialidade.

Compreende-se a genialidade como

> [...] um fenômeno imanente ao trabalho (como atividade ontológica do homem, como atividade Vital, como mediador das objetivações, das produções do homem), para a sociabilidade (propriedade que põe o homem em relação com os outros homens e permite a existência da humanidade em seus dois sentidos: espécie e gênero) e à linguagem (que permite a apropriação da cultura e a comunicação). Manifesta-se na apropriação e uso de signos e ferramentas de modo mais eficiente do que as pessoas comuns; o que se reflete segundo Leites (1969) num aprofundamento do pensamento a ponto de ver nos fatos corriqueiros, grandes problemas e descobrir suas leis fundamentais. (Bifon; Facci, 2017, p. 115)

Em paralelo a isso, compreende-se o fenômeno/condição de altas habilidades/superdotação não como capacidade inatas sem uma inter-relação funcional de um conjunto de funções psicológicas superiores, mediados pela linguagem. Na teoria histórico-cultural, o aparato biológico desses indivíduos contribuem ao desenvolvimento da condição, mas não é isolada, necessitando de mediações culturais, externas, de inter-relação com o meio social, de apropriação dos conteúdos históricos e científicos, com destaque ao trabalho educativo, intencional e sistemático (Bifon; Facci, 2017).

Em relação a aceleração, a legislação educacional brasileira (Brasil, 1996) garante aos estudantes com altas habilidades/superdotação o direito à aceleração para conclusão em menor tempo do programa escolar. No entanto, a lei não define de forma clara como essa aceleração deve ser implementada, o que gera interpretações diversas entre profissionais e redes de ensino. Essa lacuna normativa tem provocado dúvidas sobre os procedimentos e critérios que devem orientar o processo de aceleração desses estudantes.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Diante desse quadro, na literatura encontram-se distintos conceitos sobre o tema da aceleração, e Rangni e Costa (2014, p. 728) mencionam 18 tipos, a saber:

> a. **Temporalidade**: 1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche); 2. Admissão antecipada ao 1ª ano Fundamental; 3. Saltar uma ou mais séries escolares; 4. Progressão continuada; 5. Classes combinadas (multisseriadas); 6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um); 7. Diplomação antecipada; 8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); 9. Cursos para crédito (Secundário ou Superior); 10. Crédito por exames e provas; 11. Entrada antecipada ao nível Médio e Superior; 12. Aceleração do próprio curso universitário. b. **Conteúdo**: 1. Instrução auto-regulada pelo aluno; 2. Aceleração parcial por matéria/ disciplina; 3. Compactação de currículo; 4. Mentoria; 5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; 6. Cursos por correspondência. Este último pode-se pensar em cursos de ensino a distância (EAD) (destaques dos autores).

Conforme, esses 18 tipos de aceleração possíveis, se agrupam em dois: temporalidade com um total de 12 possibilidades; e de conteúdo com total de 6 possibilidades.

Ainda nesse panorama de expressa previsão normativa, quanto ao dever do Estado de promover políticas adequadas para assistir os educandos com altas habilidades/superdotação, extrai-se do Decreto nº 7.611/2011 - a obrigação de implementar serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes. Para a consecução desta prerrogativa, o referido diploma legal sugere que, suplementar a formação dos alunos com AH/SD, pode ser considerada como o meio pelo qual se realiza o atendimento educacional especializado, a partir de atividades pedagógicas organizadas para essa finalidade.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação - a partir de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2023, registrou-se mais de 1,7 milhão de matrículas na educação especial, dos últimos cinco anos, o equivalente a 41,6% de aumento. Desse total, foram matricula-

dos 38 mil alunos com altas habilidades/superdotação nas unidades de ensino do país.

Diante disso, o objetivo desta proposta é analisar as políticas educacionais estaduais, mapeando o tema da aceleração para estudantes com altas habilidades/superdotação e discutir os entendimentos dos Tribunais de Justiça sobre a matéria. Os dados serão expostos nos subtítulos a seguir.

METODOLOGIA

A presente pesquisa decorre de uma revisão bibliográfica e documental que investiga as políticas públicas educacionais voltadas às altas habilidades/superdotação, bem como se discute acerca da judicialização da educação especial, no tema da aceleração de cursos. Pauta-se no método materialismo histórico-dialético (Netto, 2011), que orientou na identificação e rastreio de slogans e temas nas políticas públicas (Evangelista; Shiroma, 2019).

Desse modo, realizou-se consultas aos portais das Assembleias Legislativas dos 26 estados brasileiros e da Câmara Legislativa do Distrito Federal e Territórios, a fim de fazer um levantamento das políticas públicas sobre as altas habilidades/superdotação, especialmente para identificar àquelas destinadas ao tema da aceleração/conclusão de curso. Para fins de pesquisa, foram usados os seguintes descritores: “altas habilidades”; “superdotação”; “aceleração de curso”.

Assim, a mesma metodologia foi utilizada para realizar pesquisas nos sítios eletrônicos de órgãos do Poder Judiciário, com a finalidade de analisar as decisões judiciais e, por conseguinte, o entendimento dos Tribunais em matéria das AH/SD, no tema da aceleração/conclusão de curso.

À análise dos dados, dividiu-se em dois subtópicos para melhor exposição e discussão do tema. O subtópico ‘Políticas educacionais sobre o tema da aceleração aos estudantes com altas habilidades/superdotação’, qual será abordado sobre as políticas educacionais levantadas no estudo; e o subtópico ‘A judicialização do tema da aceleração aos estudantes com

altas habilidades/superdotação', destinado à análise das decisões judiciais que foram recuperadas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O TEMA DA ACELERAÇÃO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Após análise minudente dos dados obtidos nesta pesquisa, constata-se que as ações e medidas governamentais existentes voltadas às altas habilidades/superdotação ainda são insuficientes para atender as necessidades educacionais do educando, que possui essa condição. Outro aspecto observado está relacionado à compreensão fidedigna do que, de fato, se trata a aceleração/conclusão de curso para alunos menores de 18 anos, sobretudo quando diante da necessidade de cumprir em menor tempo a série escolar. Nesse contexto, percebe-se que o critério da temporalidade, para permanência na educação básica, constitui tese para fundamentar as decisões judiciais sobre o tema da aceleração de curso.

No quadro 1, apresenta as informações colhidas nessa etapa da pesquisa, agrupadas por região, destacando-se o total de 134 instrumentos normativos que versam acerca das AH/SD, das quais 22 tratam especificamente da aceleração/conclusão de curso.

Quadro 1: Políticas públicas existentes sobre altas habilidades/superdotação

Região	Quantidade de Política Pública	Política Pública sobre aceleração/ conclusão de curso
Sul	18	1
Centro-Oeste	53	12
Nordeste	24	3
Norte	18	3
Sudeste	12	1
Federal	9	3
Total	134	22

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2 a seguir, apresenta-se as políticas dos estados e Distrito Federal selecionadas que abordam ou mencionam o tema da aceleração.

Quadro 2: Políticas públicas recuperadas que mencionam o tema da aceleração, distribuídas por Ente federado, identificação, preâmbulo, proponente e partido e elementos.

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
BA	RESOLUÇÃO CEE nº 79 DE 15 DE SETEMBR O DE 2009	Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.	xx	c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar.
DF	DECRETO Nº 36.461, DE 23 DE ABRIL DE 2015	Regulamenta a Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014, que garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação, e dá outras providências.	xx	**Art. 6º** É possível aos estudantes de alta habilidades/superdotação o avanço de estudos nos cursos e nas séries/anos, cumprindo o planejamento curricular em menor tempo, desde que sem prejuízo em sua formação, consoante previsto na letra c do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
DF	LEI Nº 5.372, DE 24 DE JULHO DE 2014	Garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação e dá outras providências.	xx	c) adequação curricular, inclusão educacional, enriquecimento curricular e aceleração de ensino;

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
DF	RESOLUÇ ÃO Nº 03, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2023	Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal.	xx	Art. 14. Ao estudante identificado pedagogicamente com altas habilidades ou superdotação é garantida a possibilidade de aceleração de estudos, inclusive, para concluir, em menor tempo, o percurso escolar, nos termos da legislação vigente. § 1º Os procedimentos adotados para a aceleração de estudos devem ser compatíveis com as singularidades, o desempenho escolar superior, os interesses, as habilidades, as motivações, a criatividade, o desenvolvimento socioemocional e as potencialidades cognitivas do estudante e contemplar os processos de identificação, avaliação, intervenção, atendimento e encaminhamento necessários.
GO	Projeto de Lei Ordinária 80/2024	INSTITUI A POLÍTICA ESTADUAL DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (PEAHS) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	José Machado Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) Médico	VI– Facilitar a **progressão**, no ensino regular, dos estudantes com altas habilidades ou superdotação e garantir-lhes as adaptações sociais e curriculares necessárias ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, considerando, igualmente, sua maturidade socioemocional, nos termos da alínea “c”, do inciso V do artigo 24 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
MA	LEI Nº 12.098, DE 17 DE OUTUBRO DE 2023.	Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão e dá outras providências.	xx	Art. 3º - Constituem-se diretrizes para implantação de políticas públicas a que trata o art. 1º: IX - estimular a conclusão em menor tempo do programa escolar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
MT	LEI COMPLEM ENTAR N° 49, DE 1° DE OUTU- BRO DE 1998 - D.O. 1°.10.98.	Dispõe sobre a insti- tuição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências	xx	Art. 104 O Sistema de Ensino assegurará aos educandos porta- dores de necessidades especiais: VI - aceleração para conclusão, em menor tempo, do programa escolar, para os superdotados;
MT	Projeto de lei n° 165/2022 Protocolo n° 1165/2022 Processo n° 244/2022	Dispõe sobre a polí- tica de atendimento a pessoas com altas habilidades ou super- dotação e dá outras providências.	Dep. Valdir Barranc o	Art. 4° Deverá ser oferecido aos educandos que comprovarem altas habilidades e superdo- tação, aprofundamento e enriquecimento curricular, por meio de ambientes apropriados que se façam necessários e a possibilidade de **aceleração de estudos**, utilizando-se de pro- cedimentos de **reclassificação** compatível com seu desem- penho escolar e maturidade socioemocional, conforme dis- posto no artigo 24, V, "c", da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
MT	Projeto de lei n° 2304/2023 Protocolo n° 13869/2023 Processo n° 4113/2023	Estabelece diretrizes para a Promoção de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Talentos para Estu- dantes com Altas Habilidades ou Super- dotação nas escolas do Estado.	Dep. Wilson Santos	Art. 3° A partir do diagnóstico dos estudantes com Altas Habi- lidades/Superdotação as escolas deverão providenciar por meio de apoio do Poder Executivo e parceria com as famílias, estratégias de enriquecimento curricular, os quais serão pro- jetos de pesquisa, materiais e acesso a recursos educacionais especializados nas áreas de conhecimento do estudante, considerando a aceleração para conclusão do ciclo escolar em menor tempo.

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
MT	Projeto de lei nº 2245/2023 Protocolo nº 13456/2023 Processo nº 4017/2023	Estabelece diretrizes para a Promoção de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Talentos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotaçã o nas escolas do Estado de Mato Grosso.	Dep. Eduardo Botelho	Art. 3º A partir do diagnóstico dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação as escolas deverão providenciar por meio de apoio do Poder Executivo e parceria com as famílias, estratégias de enriquecimento curricular, os quais serão projetos de pesquisa, materiais e acesso a recursos educacionais especializados nas áreas de conhecimento do estudante, considerando a aceleração para conclusão do ciclo escolar em menor tempo.
MT	Projeto de lei nº 1350/2023 Protocolo nº 5739/2023 Processo nº 2125/2023	Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado de Mato Grosso e dá outras providências.	Dep. Wilson Santos	Art. 3˚ Constituem-se diretrizes para implantação de políticas públicas a que trata o art. 1º: IX – estimular a conclusão em menor tempo do programa escolar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação.
MT	Projeto de lei nº 372/2023 Protocolo nº 735/2023 Processo nº 693/2023	Dispõe sobre a política de atendimento a pessoas com altas habilidades ou superdotação e dá outras providências.	Dep. Valdir Barranco	Art. 4º Deverá ser oferecido aos educandos que comprovarem altas habilidades e superdotação, aprofundamento e enriquecimento curricular, por meio de ambientes apropriados que se façam necessários e a possibilidade de **aceleração de estudos**, utilizando-se de procedimentos de **reclassificação** compatível com seu desempenho escolar e maturidade socioemocional, conforme disposto no artigo 24, V, “c”, da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
MT	Projeto de lei nº 1485/2024 Protocolo nº 8153/2024 Processo nº 2316/2024b	Institui o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino no âmbito do Estado de Mato Grosso.	Dep. Elizeu Nascime nto	Art. 2º O processo de aceleração de estudos consiste em promover o avanço dos alunos identificados para séries ou etapas escolares mais avançadas, conforme avaliação psicopedagógica e critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Parágrafo Único A aceleração de estudos consiste em proporcionar ao aluno com altas habilidades/superdotação a possibilidade de avançar mais rapidamente no currículo escolar, respeitando seu ritmo de aprendizagem, de acordo com as seguintes modalidades: I. Aceleração de Série/Ano: Permitir que o aluno avance para uma série ou ano subsequente, independentemente da conclusão formal do período anterior, caso demonstre competência e conhecimento para tal. II. Aceleração de Conteúdos: Adaptação do currículo para que o aluno possa aprofundar-se em conteúdos mais avançados ou acelerar a conclusão de disciplinas específicas, sem a necessidade de mudança de série ou ano.
MT	Projeto de lei nº 19/2024 Protocolo nº 126/2024 Processo nº 38/2024	Dispõe sobre a política de atendimento a pessoas com superdotação ou altas habilidades e dá outras providências.	Dep. Wilson Santos	Art. 4º Deverá ser oferecido aos educandos que comprovarem altas habilidades e superdotação, aprofundamento e enriquecimento curricular, por meio de ambientes apropriados que se façam necessários e a possibilidade de aceleração de estudos, utilizando-se de procedimentos de **reclassificação** compatível com seu desempenho escolar e maturidade socioemocional, conforme disposto no artigo 24, V, "c", da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
PE	LEI Nº 12.280, DE 11 DE NOVEMBR O DE 2002	Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno.	xx	Art. 24. Aos alunos com necessidades especiais serão assegurados: III - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
RJ	LEI Nº 6491, DE 11 DE JULHO DE 2013.	ALTERA A LEI 4528, DE 28 DE MARÇO DE 2005, ACRESCENTANDO DISPOSITIVO DISPONDO SOBRE A CERTIFICAÇÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.	COMTE BITTEN COURT	**Art. 2º (...)** VI - terminalidade específica na conclusão do ensino fundamental ou médio, para os educandos que em virtude de suas deficiências não puderam atingir os níveis exigidos e, para os portadores de **altas habilidades**, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar; **Parágrafo único** A certificação do concluinte do ensino fundamental ou médio a que se refere o inciso VI desse artigo deverá mencionar as áreas do conhecimento e/ou conteúdos curriculares de domínio do aluno."
RO	RESOLUÇ ÃO N. 138/99 – CEE/RO	Regulamenta dispositivos da Lei 9.394/96, que fixa diretrizes e bases para a educação nacional, a serem observados pelos sistemas de ensino no Estado de Rondônia.	xx	Art. 42 Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades educativas especiais: II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
RR	PROJETO DE LEI Nº 028, DE 24 DE JUNHO DE 2015	"Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências."	xx	7. assegurar e ampliar o acesso à escolarização (...)garantindo a aceleração da escolaridade aos alunos com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o seu desempenho escolar, implementados pela Educação Especial.

Ente federado	Identificação do documento	Preâmbulo	Proponente e partido	Elementos
RS	LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015. (atualizada até a Lei n.º 15.358, de 1.º de novembro de 2019)	Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	xx	3.32 Garantir a permanência dos alunos na escola, oferecendo acompanhamento pedagógico, aceleração de aprendizagem, recuperação paralela e recursos materiais e humanos que garantam a aprendizagem e a qualidade. 11.12 Assegurar, a partir da aprovação do PEE, a oferta de educação profissional técnica de nível médio no setor público e privado, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com possibilidade de certificação em terminalidade específica, por meio de ações dos órgãos gestores do sistema – administrador e normatizador;
TO	LEI Nº 1.360, DE 31 DE DEZEMBR O DE 2002	Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências.	xx	Art. 65. O Sistema Estadual de Ensino assegura aos educandos com necessidades especiais: II - aceleração de estudos destinados a concluir em menor tempo o programa escolar para os portadores de altas habilidades intelectuais;

Fonte: Elaboração própria

Conforme Quadro 2, as políticas públicas estaduais (leis e projetos de leis) evidenciam que, embora exista a previsão da aceleração para estudantes com altas habilidades/superdotação, a maior parte dos documentos não explicita com clareza o tipo de aceleração a ser aplicado. O conceito de Rangni e Costa (2014), que distingue dezoito modalidades entre dimensões de temporalidade e de conteúdo, raramente aparece nas normativas. Na maioria dos casos, os textos legais restringem-se a uma concepção genérica de "concluir em menor tempo o programa escolar", vinculada apenas à dimensão temporal, sem detalhar mecanismos pedagógicos, como currículo telescópico, matrícula simultânea, aceleração parcial por disciplina ou mentoria.

Observa-se ainda que alguns estados acabam por confundir aceleração com reclassificação. Esse equívoco conceitual compromete a aplicabilidade das medidas, já que a reclassificação é um procedimento administrativo-pedagógico de correção do percurso escolar (idade/série), voltado a alunos em defasagem ou mudança de trajetória, enquanto a aceleração é um direito de avanço diferenciado para estudantes com desempenho acima da média, especificamente ao público de altas habilidades/superdotação (Rangni; Costa, 2014). Mato Grosso (2024a), por exemplo, associa a aceleração ao procedimento de reclassificação, diluindo a especificidade prevista por autores (Rangni; Costa, 2014) e pela própria legislação federal. Esse cenário reforça a carência de normativas que alinhem teoria e prática.

Há, contudo, algumas iniciativas mais detalhadas, como em Mato Grosso (2024b), que diferencia modalidades de aceleração de série/ano e de conteúdos, aproximando-se das tipologias propostas por Rangni e Costa (2014). Apesar de ser uma exceção, essa descrição amplia a compreensão do fenômeno, pois incorpora tanto a dimensão temporal quanto a de conteúdo. No entanto, a grande maioria das políticas (como em Pernambuco, Sergipe, Tocantins, Rondônia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) limita-se a reproduzir a fórmula "concluir em menor tempo", sem esclarecer se se trata de antecipação de série, compactação curricular ou outra modalidade específica.

Por fim, a comparação evidencia que os estados, em geral, adotam uma perspectiva normativa mais alinhada à lei federal (Brasil, 1996), mas não desenvolvem regulamentações que distingam claramente os tipos de aceleração. A ausência de detalhamento técnico e pedagógico compromete a efetividade da medida, pois deixa em aberto como será realizada na prática escolar. Assim, apesar do reconhecimento legal, as políticas ainda carecem de precisão conceitual e de uma abordagem que contemple a diversidade de modalidades de aceleração descritas por Rangni e Costa (2014), sob pena de permanecerem apenas como declarações genéricas de direito, pouco aplicáveis ao cotidiano educacional.

Ainda, de todo esse levantamento de políticas, percebe-se que não são todas as regiões do Brasil que retornaram nas buscas de políticas públicas sobre o tema, o que pode indicar inúmeros fatores: a inércia do poder público sobre a temática, contribuindo com a exclusão desse grupo; a desigualdade regional e geográfica em detrimento de outras regiões do Brasil que contém mais recursos e suportes em desenvolver políticas públicas sobre o tema. Elementos, necessitam ser investigados em novos trabalhos de pesquisa. No próximo subtópico, apresenta-se os resultados e análise das decisões recuperadas no estudo.

A JUDICIALIZAÇÃO DO TEMA DA ACELERAÇÃO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Neste subtópico, apresenta-se os resultados e análise das decisões judiciais. No quadro 3, têm-se as decisões recuperadas no estudo.

Quadro 3 - Decisões judiciais recuperadas ao estudo

Tribunal / Processo / Ano	Tipo de Ação	Síntese da Decisão
TJ-MG – Proc. nº	Procedimento	O juízo analisou pedido de adaptação curricular e progressão
5003577-74.2024.8.13.014 5 (Juiz de Fora) – 2024	Comum – Infância e Juventude	escolar de estudante com altas habilidades. Reconheceu o direito à avaliação psicopedagógica e acompanhamento especializado, mas não concedeu aceleração imediata.
TJ-RS – AI nº 5186629-50.2024.8.21.700 0 – 2024	Agravo de Instrumento	Negado provimento ao pedido de antecipação de tutela para aceleração de estudos de criança com AH/SD na Educação Infantil. Tribunal considerou ausência de urgência e risco de dano irreparável, além da necessidade de observância à idade mínima legal.
TJ-MS – AI nº 1420218-88.2022.8.12.000 0 (Naviraí) – 2023	Agravo de Instrumento	Recurso provido, ratificando liminar para aceleração escolar de aluno superdotado. Tribunal reconheceu o direito à progressão por comprovação de altas habilidades e risco de prejuízo emocional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Tribunal / Processo / Ano	Tipo de Ação	Síntese da Decisão
TJ-DF – Apelação/ Reexame nº 0005388-04.2013.8.07.001 8 – 2014	Apelação Cível / Remessa Necessária	Confirmada sentença que permitiu o avanço escolar de aluno superdotado na Educação Infantil, reconhecendo a previsão legal da aceleração para portadores de altas habilidades.
TJ-SP – Proc. nº 65465-2017.8.26.0042 – 2018	Juizado Especial Cível	Julgado procedente o pedido de **reclassificação** de estudante com desempenho excepcional, sem menção direta a altas habilidades.

Fonte: Elaboração própria

As decisões judiciais analisadas demonstram que o direito à aceleração escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação é juridicamente reconhecido, mas sua efetivação encontra diferentes interpretações nos tribunais. Enquanto algumas decisões, como as do TJ-MS e TJ-DF, garantem a aceleração como forma legítima de adequação pedagógica às potencialidades do estudante, outras, como as do TJ-RS e TJ-MG, adotam posturas mais cautelosas, exigindo avaliações complementares e observância às normas etárias e administrativas. Essa diversidade de entendimentos evidencia tanto a falta de uniformidade na aplicação das políticas públicas quanto o desconhecimento técnico sobre as especificidades do público superdotado.

A literatura educacional (Rangni; Braz, 2019) destaca que a aceleração é uma forma de atendimento educacional especializado, prevista no art. 59, (Brasil, 1996), permitindo o avanço do aluno conforme seu ritmo de aprendizagem e domínio dos conteúdos. Já a reclassificação é um instrumento administrativo que possibilita ajustar o aluno à série mais adequada ao seu nível de conhecimento, podendo ocorrer por diferentes motivos e não necessariamente associada a altas habilidades. Essa confusão conceitual leva a práticas equivocadas, em que estudantes superdotados são apenas reclassificados — ou mantidos em desafios insuficientes —, sem receber a real aceleração pedagógica que estimula seu potencial (Rangni; Braz, 2019).

As decisões judiciais do TJ-SP e TJ-MG, por exemplo, ilustram essa confusão entre os conceitos, utilizando o termo *reclassificação* para situações em que o correto seria *aceleração*. Essa imprecisão terminológica impacta diretamente as políticas educacionais e a implementação de estratégias adequadas de ensino. Quando a reclassificação substitui indevidamente a aceleração, o sistema de ensino deixa de cumprir sua função de garantir o pleno desenvolvimento do aluno com altas habilidades, limitando sua trajetória escolar ao cumprimento formal de etapas e não à sua real capacidade intelectual. A diferenciação entre os termos, portanto, é fundamental para assegurar o direito à educação equitativa, desafiadora e inclusiva, conforme preconizam as normativas nacionais e os estudos contemporâneos sobre superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas permitiram constatar que, de modo geral, as políticas educacionais estaduais ainda apresentam lacunas significativas no tratamento dado à aceleração de curso para estudantes com altas habilidades/superdotação. Observa-se que grande parte dos documentos não explicita claramente o tipo de aceleração possível, limitando-se a reproduzir o que está previsto na legislação federal, a qual também não detalha procedimentos ou critérios específicos para essa prática. Essa ausência de definições objetivas acaba gerando interpretações distintas entre os sistemas de ensino e comprometendo a efetividade do atendimento educacional voltado a esse público.

Além disso, identificou-se uma tendência à confusão conceitual entre os termos “aceleração” e “reclassificação”, tanto nas normativas estaduais quanto nas decisões administrativas. Em muitos casos, a reclassificação — que se refere apenas à adequação do estudante à série compatível com seu nível de aprendizagem — é tratada como sinônimo de aceleração. Essa imprecisão compromete a compreensão do direito à aceleração

como estratégia de enriquecimento e de atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação.

No panorama regional, chama atenção a escassez de políticas voltadas à temática nos estados da região Norte e Nordeste do Brasil, evidenciando uma desigualdade no tratamento da questão em âmbito nacional. As decisões judiciais analisadas reforçam essa heterogeneidade, pois também apresentam interpretações divergentes e, em alguns casos, incorretas sobre o conceito de aceleração, confundindo-o novamente com a reclassificação. Assim, conclui-se que há urgência em maior clareza normativa, formação dos profissionais da educação e aprofundamento do debate jurídico, a fim de garantir a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação de forma equitativa e fundamentada.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 79, de 2009.** Estabelece normas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação básica do estado da Bahia. Disponível em: https://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_079_20 09.pdf. Acesso em:19/02/2025

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, Ativismo Judicial e Legitimidade Democrática**. [Syn]Thesis, Rio de Janeiro, vol.5, nº1, 2012, p.23-32. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP nº 1/2022, de 10 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 outubro 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014.** Garantir atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais específicas com altas habilidades e superdotação e dá outras especificações. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf. Acesso em: 28 ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-es pecial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em 24.10.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 51, de 5 de dezembro de 2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: CNE, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254491-pcp051-23/file . Acesso em 28 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério Público Federal. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/al/sala-de-imprensa/noticias-al/mpf-abre-procedimentos-para-acompanhar-educacao-inclusiva-de-estudantes-com-superdotacao-em-alagoas-1>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. de A. Conhecimento de gestores da educação infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 576–591, 2019.

DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12645. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12645. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAMARGO, Julio Sérgio. **Formação de professores alfabetizadores e a Educação Especial Inclusiva na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO**: qual agenda? 2025. 319f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesejulio(1).pdf> Acesso em: 18 maio 2025.

CAMARGO, J. S.; TADA, I. N. C.. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 31, n. 120, p. e0233757, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. **Resolução nº 03, de 19 de dezembro de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_ 3_19_12_2023.html. Acesso em: [20/02/2025].

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 36.461, de 23 de abril de 2015.** Regulamenta a Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014, que garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 23 abr. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79465/Decreto_36461_23_04_2015.html. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.372, de 24 de julho de 2014**. Garantir atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais específicas com altas habilidades e superdotação e dá outras especificações. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 jul. 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (orgs.)**. Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. FURG, 2019. p. 83-120.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei Ordinária n.º 80/2024**. Institui a Política Estadual de Incentivo ao Desenvolvimento de Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação (PEAHS) e inclui a matéria na legislação existente.

Goiânia, GO, 2024. Disponível em: https://portal.al.go.leg.br/. Acesso em: 25 out. 2024.

MARANHÃO**. LEI Nº 12.098, DE 17 DE OUTUBRO DE 2023**. Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA, 2023. Disponível em: https://arquivos.al.ma.leg.br:8443/ged/legislacao/LEI_12098. Acesso em: 28 fev. 2025.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 165/2022**. Autor: Deputado Valdir Barranco. Dispõe sobre a política de atendimento a pessoas com altas habilidades ou superdotação e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2022. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/108925/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 372/2023**. Autor: Deputado Valdir Barranco. Dispõe sobre a política de atendimento a pessoas com altas habilidades ou superdotação e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2023. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/122731/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 1350/2023**. Autor: Deputado Wilson Santos. Estabelece as diretrizes para implantação de Políticas Públicas Estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2023. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/128578/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 2245/2023**. Autor: Deputado Eduardo Botelho. Estabelece diretrizes para a Promoção de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Talentos para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2023. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/137908/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 2304/2023**. Autor: Deputado Wilson Santos. Estabelece diretrizes para a Promoção de Educação

Inclusiva e Desenvolvimento de Talentos para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas escolas do Estado. Cuiabá, MT, 2023. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/138355/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 19/2024a**. Autor: Deputado Wilson Santos. **Dispõe sobre a política de atendimento a pessoas com superdotação ou altas habilidades e dá outras providências.** Cuiabá, MT, 2024. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/139720/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n.º 1485/2024b**. Autor: Deputado Elizeu Nascimento. **Institui o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino no âmbito do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá, MT, 2024. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/149404/visualizar. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO**. Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso. [Documento no acervo CEDOC]. Observatório de Educação: Ensino Médio e Gestão. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/sistema-estadual-de-ensino-estado-do-mato-grosso,259a80c1-a1a3-40aa-a-110-ebc7eaf9ca0c. Acesso em: 20 set. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n. 11.689, de 15 de março de 2022**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Cuiabá, MT: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2022. Disponível em: https://www.al.mt.gov.br/norma-juridica/urn:lex:br;mato.grosso:estadual:lei.ordinaria:2 022-03-15;11689. Acesso em: 20 set. 2024.

MELO, Charyze De Holanda Vieira ; KASSAR, Mônica De Carvalho Magalhães . JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO EM UM MUNICÍPIO DE MATO GROSSO DO SUL. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial,** Marília, SP, v. 10, n. 2, p. 79–92, 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p79-92. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14889.. Acesso em: 19 maio. 2025.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito.** 9ª Edição 2023. 9. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2023. E-book. p.115. ISBN 9786553627307. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786553627307/. Acesso em: 15 ago. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular. 2011.

PERNAMBUCO. **LEI Nº 12.280, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2002**. Dispõe sobre a

Proteção Integral aos Direitos do Aluno. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12280&complemento=0&ano=2002&tipo=&url=. Acesso em:19/02/2025

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 725-738, dez. 2014 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972014000400004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2025.

RIO DE JANEIRO. **LEI Nº 6491, DE 11 DE JULHO DE 2013..** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: https://ww3.al.rs.gov.br/filerepository/replegiscomp/Lei%20n%C2%BA%2014.705.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015.** ALTERA A LEI 4528, DE 28 DE MARÇO DE 2005, ACRESCENTANDO DISPOSITIVO DISPONDO SOBRE A CERTIFICAÇÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: Disponível em: http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/ee87cd3d 512583a883257bb0005bf86f?OpenDocument&Highlight=0,altas,habilidades. Acesso em: 25 out. 2024.

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 138, de 16 de dezembro de 1999.** *Regulamenta a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no sistema estadual de ensino*. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/cleicey/RESOLUO_n_138_99-CEE-RO-regulame nta_a_Lei_9394_96.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

RORAIMA**.** Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº 028, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. Boa Vista, RR, 2015. Disponível em: https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/07/proj-de-lei-2016-149.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. P**olítica Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Virgílio Afonso da. **Direito Constitucional Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021. (Acadêmica; 107).

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito constitucional: teoria, história e métodos de trabalho**. 2. ed., 6. reimpr. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

TJ-MG. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **5003577-74.2024.8.13.0145 CLASSE: [INFÂNCIA CÍVEL] PROCEDIMENTO COMUM INFÂNCIA E JUVENTUDE**. Direito Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Juiz de Fora Assinado eletronicamente por: 16:10:08.

TJ-MS. Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. **Agravo de Instrumento: AI 14202188820228120000** Naviraí. Jurisprudência Acórdão publicado em 20/03/2023

TJ-RS. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Agravo de Instrumento, Nº 51866295020248217000** , Vigésima Quinta Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relator: Ricardo Pippi Schmidt , Julgado em: 24-09-2024.

TOCANTINS**. Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. **Diário Oficial**, Palmas, n. 1.347, 31 dez. 2002. Disponível em: https://www.al.to.leg.br/arquivos/7605.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.016

A AUTOSCOPIA COMO EXERCÍCIO DE REFLEXÃO: CONSTRUÇÃO DE SABERES POR MEIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Heloiza Aline Pereira Silva[1]
Andréia Gomes da Silva Andrade[2]
Antonia Milene da Silva[3]
Maria Kéllia Araújo Duarte[4]

RESUMO

A autoscopia é uma técnica de pesquisa que utiliza a videogravação de momentos vividos pelos sujeitos, diante das situações pesquisadas para proporcionar a autoanálise. Este estudo constituise de um recorte da pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os momentos foram desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Mossoró/RN, neste estudo denominada Estrela do Saber. As imagens foram gravadas no cenário da escola pesquisada nas salas de aula do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo como protagonistas as profes-

1 Professora da Educação Básica; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, heloizaaps@educacao.prefeiturademossoro.com.br;

2 Professora da Educação Básica; Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de História pelo Prof História, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista da CAPES - PROEB, andreia.gomess.pl@gmail.com;

3 Professora da Educação Básica; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, amilenes@hotmail.com;

4 Professora da Educação Básica; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, kelliaarujoduarte4@gmail.com.

soras, denominadas por Girassol e Margarida e seus alunos, posteriormente foram marcados encontros individuais para análise das gravações. Para isso, temos uma investigação de natureza qualitativa, por meio de um estudo exploratório e de campo, com vivências constituídas por orientações teóricas de: Sadalla e Larocca (2004), Silva e Nunes (2020), Bonotto, (2016) e Bersch (2009). A partir dos dados construídos, com base nos vídeos e áudios, as pesquisadoras usaram a perspectiva da análise descritiva e explicativa dos dados produzidos pelas professoras "autoscopizadas", ao verbalizarem observações diante do contexto de se verem atuando. A análise propôs elencar três aspectos didáticos: a mediação pedagógica, o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e a interação com os alunos. Os apontamentos feitos pelas professoras por meio da autoscopia permitiram averiguar a mediação entre os saberes docentes e reflexões de suas práticas pedagógicas. Salienta-se que a técnica da autoscopia proporcionou às professoras análises e reflexões sobre suas posturas em sala de aula, de modo a pensarem em possíveis mudanças na construção de saberes, repensando suas ações no cotidiano escolar, o que é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Autoscopia, Reflexão, Mediação, Comunicação Alternativa e Aumentativa, Ensino.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A autoscopia, enquanto exercício de reflexão no ambiente escolar, surge como uma proposta de importância fundamental para a construção de saberes entre os docentes. Esta prática envolve um olhar sensível sobre as próprias ações cotidianas e estratégias pedagógicas, permitindo que os professores identifiquem suas fragilidades, desafios e sucessos em contextos diversos.

Ao promover momentos de reflexão, a autoscopia não apenas favorece o desenvolvimento da mediação pedagógica, mas também enriquece a experiência de aprendizagem dos educadores, criando um ambiente mais significativo. Este estudo busca explorar como a prática da autoscopia pode ser inovador e quais saberes emergem desse processo, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação para todos.

O presente estudo aborda um recorte do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e de campo, realizada no cenário de uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, denominada neste estudo como Estrela do Saber. Descreve o trajeto percorrido na pesquisa, detalhando os procedimentos metodológicos utilizados, que foram orientados pela técnica da autoscopia em relação às experiências vividas no ambiente escolar.

Inicialmente, foram realizadas reuniões com as professoras pesquisadas, com o objetivo de explicar a metodologia. Em seguida, foram feitas videogravações da prática docente e, posteriormente, uma análise da construção dos dados pelas professoras. Os momentos de reflexão foram construídos com o intuito de compreender os significados da mediação pedagógica entre alunos com dificuldades complexas de comunicação e seus interlocutores.

Os participantes desta investigação foram duas professoras vinculadas à rede municipal de ensino. As professoras serão reconhecidas neste estudo como Girassol, professora efetiva da Rede Municipal de Mossoró há 7 (sete) anos, graduada em Pedagogia, especialista em Psicologia Clí-

nica e Institucional, e em Práticas e Metodologia de Ensino, lecionando no 2º ano do Ensino Fundamental no turno matutino; e Margarida, professora efetiva da Rede Municipal de Mossoró há 9 (nove) anos, graduada em Pedagogia, especialista em Educação e Contemporaneidade, lecionando no 3º ano do Ensino Fundamental no turno matutino.

Como instrumento de intervenção no cenário de estudo, buscamos investigar, por meio da autoscopia, as dinâmicas da mediação pedagógica. A pesquisa visa identificar e refletir sobre as práticas educacionais que favorecem o desenvolvimento comunicativo e a inclusão no ambiente escolar, a partir das experiências vivenciadas pelas pesquisadoras.

Para atingir os objetivos traçados, proporcionamos encontros que foram permeados pela construção das observações feitas pelas professoras sobre a atuação pedagógica, com bases teóricas e práticas, na busca de produzir dados relevantes. No que tange à descrição das informações do campo empírico, estas foram apreendidas por meio de áudios, vídeos, fotos e anotações.

O referido estudo destaca os momentos nas instituições, com o objetivo de coletar informações sobre a realidade vivida pela pesquisadora, buscando uma representação fiel e precisa. Dessa forma, o trabalho exploratório de campo utilizou a técnica da autoscopia, permitindo uma análise aprofundada das observações feitas pelas professoras. Assim, a autoscopia se revela como uma estratégia potente para promover momentos de reflexão docente, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais reflexivo e adaptativo.

Ademais, os autores Sadalla e Larocca (2004), Silva e Nunes (2020), Bonotto (2016) e Bersch (2009) enfatizam a importância da reflexão crítica na prática pedagógica, destacando que a autoscopia pode levar os educadores a um entendimento mais profundo de suas abordagens ao utilizarem a Tecnologia Assistiva (TA) em suas práticas pedagógicas, de modo a compreender sua relevância na formação de educadores.

Ao fomentar um espaço de autoanálise e reflexão com as professoras, essa abordagem não apenas melhora a atuação docente, mas tam-

bém contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos. Assim, investigar as potencialidades da autoscopia na construção de saberes torna-se fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade e a inclusão, respondendo aos desafios que o ambiente escolar enfrenta.

METODOLOGIA

O percurso do estudo aconteceu norteado pelos pressupostos metodológicos de natureza qualitativa do tipo exploratória e de campo, por meio da autoscopia, como estratégia metodológica. Os encontros foram permeados pela construção, com bases teóricas e práticas, na busca de produzir dados relevantes. No que tange a descrição das informações do campo empírico, foram apreendidas por meio de áudios, vídeos, fotos e anotações.

Por sua vez, Bersch (2009), aponta que professores e demais servidores públicos precisam de formação para que possam atuar ativamente, refletindo sobre suas práticas no cotidiano das crianças com deficiência, para que possam desempenhar momentos colaborativos com todos os envolvidos no processo de busca da autonomia da pessoa com deficiência. O excerto abaixo enfatiza o contexto educacional Bersch (2009):

> No contexto educacional inclusivo, a tecnologia assistiva caracteriza-se como um conjunto de recursos que promovem o acesso e a participação dos alunos com deficiência na aprendizagem, com o apoio de serviços que têm por objetivo identificar os problemas enfrentados por seus alunos e por intervenções interdisciplinares que envolvem o *design*, a reabilitação e a educação. Os serviços de tecnologia assistiva são responsáveis pela avaliação, desenvolvimento/seleção e pela implementação de recursos, metodologias e práticas capazes de promover a superação de barreiras e construir as condições necessárias ao desenvolvimento educacional desses alunos com deficiência (Berch, 2009, p. 15).

Para isso, foram adotados procedimentos metodológicos usando a técnica da autoscopia, que consiste em autoavaliar a postura do professor

por meio das práticas cotidianas, possibilitando uma observação reflexiva diante das ações utilizadas no percurso profissional.

A busca de evidências para a mudança da postura docente necessita de processos reflexivos diante das ações cotidianas, assim a técnica da autoscopia pode auxiliar essa reflexão sistematizando as atividades futuras, diante do fazer pedagógico transformador. A palavra "autoscopia" é composta pelos termos "auto" e "scopia". O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego *skoppós* e latim *scopu),* que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. (Sadalla e Larocca, 2004).

Para as autoras, essa técnica é conhecida como forma de avaliar o trabalho docente, é utilizada em pesquisas educacionais em virtude de trazer ao pesquisador e os sujeitos um feedback visível dos momentos vivenciados, isto é, por meio de vídeos gravações, proporcionando uma autoavaliação com análise significativa.

Para realizar a autoscopia foram utilizados três momentos: o primeiro se deu por meio de um diálogo com as professoras pesquisadas explicando a técnica da autoscopia e planejando o momento da gravação. No segundo momento, foram gravadas as cenas, o terceiro momento se deu com as professoras assistindo as cenas e posteriormente fazendo suas reflexões.

Iniciamos a técnica da autoscopia com a professora Margarida (nome escolhido pela professora), que usou o ambiente externo da escola em uma aula sobre a importância das frutas, utilizando como recursos pedagógicos um livro informativo construído pela professora, frutas frescas trazidas pelos alunos para exposição e degustação.

Em seguida a autoscopia foi realizada com a professora Girassol (nome escolhido pela professora), na sala de aula regular, ministrando aula expositiva da disciplina de Língua Portuguesa com o recurso do livro didático. A dinâmica ocorreu com as professoras em dois momentos: o primeiro, assistindo as filmagens por partes e gravando em formato de áudio suas observações. O segundo momento se deu com uma entrevista semies-

ISBN: 978-65-5222-069-1

truturada, considerando três eixos: informação profissional, saberes e experiência profissional e ações mediadoras no ambiente pedagógico.

Os áudios produzidos pela ação reflexiva das professoras foram transcritos e analisados pela pesquisadora posteriormente. Durante os momentos de reflexão, a pesquisadora se colocou como ouvinte, não esboçou opiniões sobre o contexto da prática pedagógica, conduziu o momento sem interferir nas reflexões.

Para análise e reflexão dos momentos gravados, utilizamos a sala do AEE da referida escola, previamente agendada com os respectivos professores. Os encontros foram regados por um diálogo reflexivo, muitas foram as observações levantadas diante das atuações. Com o consentimento das professoras, optou-se por fazer encontros separados, para que as profissionais ficassem à vontade para se expressarem sem que ocorresse nenhum constrangimento.

As observações feitas permitiu as professoras avaliar e modificar sua prática com consciência, ao vivenciar a realidade apresentada visualizando gravações em vídeos (Nunes, 2020). Tal como afirma Nunes (2020):

> Historicamente, as origens da reflexão na educação remontam a Dewey (1910). O filósofo americano apregoava que a reflexão emerge da confusão, da dúvida ou da perplexidade. Se aceitássemos acriticamente qualquer proposição imposta, a reflexão não se faria presente. Contudo, se tivermos dúvidas, ou o tema nos parece confuso, é imperativo exercitarmos o pensamento, buscando novas evidências que possam confirmar ou negar a proposta inicial (Nunes, 2020, p.17).

Com base nos áudios produzidos pelas professoras, as pesquisadoras usaram a perspectiva da análise descritiva e explicativa dos dados produzidos pelas professoras “autoscopizadas”, ao verbalizarem observações diante do contexto de se verem atuando.

Para tanto, para essa análise, propôs elencar três aspectos didáticos: a mediação pedagógica, o uso de recursos de CAA e a interação com o aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inserindo-se na referida abordagem, utilizamos a técnica da autoscopia que consiste em autoavaliar a postura do professor por meio das práticas cotidianas, possibilitando uma observação reflexiva diante das ações utilizadas no percurso profissional. As observações feitas por uma técnica que permite ao indivíduo avaliar e modificar sua prática com consciência, ao vivenciar a realidade apresentada visualizando gravações em vídeos (Nunes, 2020). Tal como afirma Nunes (2020):

> Historicamente, as origens da reflexão na educação remontam a Dewey (1910). O filósofo americano apregoava que a reflexão emerge da confusão, da dúvida ou da perplexidade. Se aceitássemos acriticamente qualquer proposição imposta, a reflexão não se faria presente. Contudo, se tivermos dúvidas, ou o tema nos parece confuso, é imperativo exercitarmos o pensamento, buscando novas evidências que possam confirmar ou negar a proposta inicial (Nunes, 2020, p.17).

A observação promovida pelo uso da técnica da autoscopia contribui para o crescimento profissional, tendo o professor como agente reflexivo da sua prática, ao visualizar as imagens e promover um encontro com suas concepções educacionais. De forma a ilustrar, Sandalla e Larocca (2004) entendem que:

> A autoscopia pode ser utilizada tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação de diferentes profissionais. O sujeito é o próprio objeto de feedback visual, ao se deparar com a imagem de seu corpo, a apreensão, pela memória, de sua representação e aparência (Sadalla e Larosca, 2004, p. 421).

No presente estudo, observamos a mediação da linguagem diante das práticas pedagógicas das professoras, a partir das técnicas que se pretende exercer com maestria, a fim de proporcionar as referidas profissionais ações como: analisar os procedimentos utilizados na sua rotina, refletir diante dos objetivos traçados no seu planejamento e em especial

ISBN: 978-65-5222-069-1

flexibilizar a metodologia abordada para apresentar os conteúdos curriculares.

Para Sadalla e Larocca (2004) "A função auto-avaliadora contida no procedimento implica contemplação e consequente reflexão sobre o próprio comportamento" (Sadalla e Larocca, 2004, p. 4). O que significa uma ação complexa, onde o indivíduo que faz a reflexão por meio das imagens necessita simultaneamente de visualizar, interpretar e entender o processo vivido. Essa interpretação dos momentos exige uma atenta observação da linguagem e da postura frente aos demais sujeitos envolvidos nos registros (Sadalla e Larocca, 2004).

A análise dessas palavras destaca a importância da autoavaliação como uma ferramenta de aprendizado. Para que seja eficaz, o indivíduo deve estar atento não apenas a suas ações, mas também às dinâmicas sociais que influenciam suas experiências. Isso implica um engajamento ativo e crítico, onde a consciência do próprio comportamento e das interações com os outros são fundamentais para um entendimento mais profundo do que se viveu.

A complexidade da autoavaliação, que vai além de um simples exercício de reflexão. O autor argumenta que essa prática requer uma contemplação profunda do comportamento do indivíduo, permitindo que ele visualize, interprete e compreenda suas próprias experiências. Esse processo de interpretação exige uma observação cuidadosa da linguagem e da postura em relação aos outros envolvidos, o que sugere que a autoavaliação não é apenas uma atividade interna, mas também uma interação com o contexto social.

Neste estudo, não há intenção de comparar as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas e sim observar as estratégias metodológicas utilizadas por elas, para compreender o processo de mediação pedagógica.

A professora Margarida assistiu atentamente as gravações, pausando o vídeo para tecer os comentários reflexivos sobre sua postura nas imagens, afirmou que nos momentos de atividades fora do ambiente da sala

de aula, as crianças ficam mais agitadas, necessitando de uma observação mais acentuada, associando o ato de mediar o assunto estudado com o ato de buscar a atenção que o momento exige. Em seu repertório indagou:

> *[...] quando é uma aula diferenciada, uma aula mais lúdica, uma aula que não é aquela aula tradicional com livro, quadro, se você observar, eles ficam mais agitados, né? Então eu acho que isso exige mais atenção da professora pra gente realmente observar se todos os alunos estão entendendo (Margarida, 2023).*

A observação feita pela professora nos mostrou que a interpretação do aspecto didático mediação pedagógica se fez presente na fala e nas ações da docente, a mesma refletiu sobre sua postura de buscar se doar com mais ênfase no desenvolvimento da atividade, em virtude da mudança de ambiente. A professora então comenta: "[...], mas veja que todo momento eu tô ali, chamando a atenção deles, veja que eu não estou de costa, eu procurei não ficar de costa pra nenhum aluno" (Margarida, 2023). Margarida reconheceu que sua postura foi positiva para mediar a atividade citada, proporcionando aos alunos vivenciarem práticas pedagógicas em espaços externos da escola.

A professora ao assistir o vídeo percebeu que a atividade desenvolvida se estendeu mais que o planejado em virtude da dinâmica desenvolvida. Margarida relata observando atentamente as imagens: "[...] aula nesse momento, assim, acaba ficando um pouco extensa, eu poderia, eu acho que analisando agora, poderia ter resumido mais" (Margarida, 2023). Nesse contexto, nos permite observar que Margarida vislumbrou nas imagens atitudes que poderão ser mudadas na sua prática pedagógica, para proporcionar momentos mais agradáveis aos alunos.

O segundo aspecto didático observado por Margarida foram os recursos utilizados para mediar o assunto, a mesma relatou que construiu um livro explicativo com linguagem clara e imagens ilustrativas para que todos os alunos compreendessem a mensagem, "[...] eu fiz tipo um livrinho sobre o benefício de cada fruta" (Margarida, 2023). Portanto, a

ISBN: 978-65-5222-069-1

observação desse segundo aspecto, apresentou elementos que nos revela a utilização de recursos de imagens e materiais concretos para mediar o assunto, como estratégias metodológicas.

Os apontamentos feitos pela professora por meio da autoscopia permitiram averiguar a mediação entre os saberes docentes e sua reflexão diante das imagens das práticas pedagógicas adotadas, possibilitando o refletir para a ação (Nunes, 2020). Foi possível observar o desejo de mudança na postura pedagógica por meio da narrativa da professora Margarida, a partir das reflexões feitas ao observar as imagens gravadas, a docente ampliou o desejo de realçar sua conduta no cotidiano escolar.

O terceiro aspecto pedagógico trazido para o diálogo com a professora Margarida foi a interação com os alunos, ao narrar as observações, seguiu:

> *Digo assim, a todo o momento eu tava trazendo a questão da base da pirâmide, mas aí eu tirei o foco pra explicar porque que a aluna Maria não estava ali. Então isso não só nessa aula, mas em outras aulas também já prestei atenção que, às vezes eu acabo tendo... Até pela questão da necessidade daquela dinâmica daquele dia que isso atrapalha um pouco assim, eu parar aquele conteúdo pra falar de outra coisa, entendeu? Como aqui nesse momento, né? Que eu tive que parar pra explicar o porquê que a Aluna Maria não estar naquele ambiente, né? (Margarida, 2023).*

Tendo como premissa a reflexão da professora Margarida, ao perceber que sua prática necessita ser adequada, embora as observações relatadas sejam originárias de ações voltadas a garantir a interação dos alunos. Nesse momento, percebeu-se um intenso desejo em proporcionar a todos os alunos as informações planejadas. As falas relatadas se deram em virtude da aluna Maria, que no momento da explicação se ausentou da roda de conversa.

O pensamento da professora, pautado na observação das imagens, possibilitou o reconhecimento das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, ao perceber a diversidade no contexto da sala de aula e buscar direcionar um olhar sensível, com perspectivas distintas para alcançar os

objetivos traçados e construir novas visões pedagógicas. Estabelecendo assim, coerência nas observações da sua prática, se mostrando atenta aos detalhes por meio da autorreflexão. De acordo com (Nunes 2020):

> Após a observação de si própria ofertada por um vídeo, por exemplo, o professor pode tomar consciência de certas lacunas em sua ação, realizando, assim, a autoconfrontação e a autoavaliação, que pode conduzir a um confronto com o outro (Nunes, 2020, p. 12).

Ao confrontar uma cena que revela sua atuação, a professora chamou a atenção para o cuidado que tem em envolver todos os alunos na atividade proposta, relatou: "Então veja que nesse momento aqui eu já fico mais atenciosa, se... a todo momento eu fico buscando atenção dos meus alunos que eu quero que todos estejam participando e prestando atenção" (Margarida, 2023). Nesse contexto, Freire acredita:

> Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (Freire, 1996, p.50).

Percebemos que o uso da autoscopia foi importante para que a professora refletisse sobre sua prática pedagógica, observando suas potencialidades e fragilidades. A professora então comenta: "[...]. Mas a gente sabe que numa sala de aula a pluralidade, a diversidade, né? a singularidade de cada aluno, o jeito de aprender de cada um é diferente" (Margarida, 2023).

Assim, a fala da professora nos revela que a técnica da autoscopia contribuiu para a sensibilização e reflexão da sua prática. "[...] vale ressaltar que a autoscopia é entendida como um mecanismo de videogravação de uma ação para a reflexão e a autoavaliação da prática" (Cabral; Nunes; Braga, 2020, p. 136). Nessa perspectiva, fica evidente que o uso da autoscopia, com a professora pesquisada propiciou um olhar sensível em suas

ISBN: 978-65-5222-069-1

atitudes no cotidiano escolar, favorecendo possíveis mudanças diante dos planejamentos e da sua postura pedagógica.

A outra sessão de autoscopia aconteceu com a professora Girassol, que assistiu as gravações da aula ministrada com muita atenção, destacou trechos que considerou importante para sua reflexão. Buscaremos observar nos relatos da professora Girassol os mesmos aspectos didáticos: a mediação pedagógica, o uso de recursos de CAA e a interação com o aluno.

Girassol iniciou as observações tecendo comentários ao abordar uma visão panorâmica da sua prática, a princípio relatou:

> *Observando minha aula, até agora eu estou considerando uma aula bem espontânea, onde as crianças se sentem à vontade, eu também me sinto bastante à vontade, tranquila, organizada no sentido de estar orientando bem as crianças e elas correspondendo às orientações. Até o momento eu estou me sentindo confortável em me assistir. Estou aprovando. Por que estou aprovando? Estou achando uma aula onde as crianças estão bem orientadas no sentido de corresponderem àquilo que eu planejei. É isso. (Girassol, 2023).*

Ao concluir esse relato, continuou visualizando as imagens de modo a perceber sua postura perante a apresentação do assunto estudado, pontuando o fato de não diferenciar os alunos que tenham diagnósticos de alguma deficiência dos alunos sem diagnósticos. Girassol em sua percepção enfatiza a interpretação linear dos alunos, quanto as orientações dadas no momento de iniciar a aula. Continua sua avaliação, dizendo:

> *Eu dei um direcionamento para que elas se organizem para eu começar a atividade no livro e todas elas corresponderam igualmente. No mesmo tempo, com a mesma liberdade, não vejo grandes dificuldades, eu vejo que todos eles acompanham de forma igual. Isso me deixou bem satisfeita (Girassol, 2023).*

A partir do relato da cena analisada, podemos identificar que a professora Girassol, em sua prática cotidiana costuma mediar às orientações pensando em atender a todos os discentes, evidenciando essas ações nas filmagens observadas. Cita também a observação feita com a auxi-

liar de sala, quando relata: “Pronto, especialmente em um determinado momento, eu observo aqui que, como eu oriento bem a minha auxiliar, ela está constantemente dando uma atenção especial aos dois alunos, que têm laudos” (Girassol, 2023).

Percebemos que a professora busca engajar a auxiliar nas atividades cotidianas, construindo parcerias para mediar os assuntos trabalhados, para que seus alunos com deficiência tenham participação efetiva nas atividades pedagógicas ao planejar a sequência didática.

No ambiente educacional, a didática é fundamental para mediar a construção do conhecimento, constantemente merece ser revista e aperfeiçoada para poder proporcionar a mediação pedagógica necessária a atender a todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. A referida professora segue com seu olhar, enfatizando:

> *[...] eu estou vendo que eu abordei a questão gramatical, estou vendo que os alunos estão participando de uma forma lúdica, a questão da divisão silábica, estou percebendo o domínio de sala, estou percebendo o envolvimento dos alunos, percebi que eu visitei cada cadeira, cada lugar de cada aluno, olhando a individualidade que cada um está fazendo as coisas (Girassol, 2023).*

No decorrer das análises, Girassol verbaliza trechos referentes às ações visualizadas nas imagens, fez observações positivas quanto sua metodologia e se emocionou ao dizer: “eu me sinto uma pedagoga de alma”. O comprometimento docente relacionado à esperança tem íntima relação nas observações da professora, o que nos faz lembrar os escritos de (Freire, 1996, p. 37) ao dizer “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Novos conhecimentos impulsionam melhorias na comunicação dentro do ambiente escolar e social. Bonotto (2016) ressalta que “ao analisar mais atentamente os aspectos da interação social, percebe-se que as dificuldades de comunicação podem estar ligadas ao contexto, aos hábi-

tos arraigados e às formas de intervenção" (Bonotto, 2016, p. 59). Essa perspectiva sugere que, para promover uma comunicação eficaz, é fundamental considerar as particularidades do ambiente.

A prática pedagógica percorre a sensibilidade da professora ao perceber suas ações abrangentes e relevantes com o compromisso de mediar à complexidade do cotidiano escolar. A professora expressa em suas falas que se considera uma profissional dinâmica, visualizando em sua prática pedagógica elementos presentes no dia a dia: "[...] E assim, uma postura leve, ao mesmo tempo, assim, um domínio leve, agradável" (Girassol, 2023).

Como se observa, a professora integra sua sensibilidade a prática pedagógica, proporcionando momentos leves para que os alunos possam perceber os assuntos abordados de forma integral. É notório que as habilidades socioemocionais observadas pela professora promovem o engajamento e a responsabilidade de planejar suas ações.

No processo educativo, a escola se apresenta como palco para demonstrar as relações interpessoais entre professor, aluno, equipe pedagógica e de apoio, vislumbrando ações democráticas que busquem atender com eficiência o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, percebemos que Girassol enfatiza o uso de recurso de CAA como meio de enfrentar as barreiras de comunicação existentes em seus dois alunos com TEA:

> *Com a criança autista, precisamos estabelecer conexões. E essas conexões, uma das grandes alternativas é o diálogo, a comunicação. E como a criança autista tem uma dificuldade em compreender o que a gente fala da maneira que a gente quer comunicar, precisamos, sim, estabelecer. Uma das opções valiosas é a comunicação alternativa, que pode ser aumentativa e alternativa. Esses recursos oferecem ferramentas significativas para interagir com essas crianças e facilitar a compreensão (Girassol, 2023).*

A se reportar ao uso da CAA, percebemos que a referida professora reconhece a necessidade de introduzir no cotidiano escolar os recursos de CAA, entende a necessidade dos seus alunos e a grande relevância da

utilização para o processo de aprendizagem. Sobre esse assunto, Bonotto, (2016) menciona:

> A CAA, em especial, é um tipo de tecnologia que colabora para a eliminação das barreiras de comunicação interpessoal e as barreiras de acesso à informação e comunicação. E, somente mediante a eliminação dessas barreiras, é possível promover a independência e a participação em igualdade de oportunidades de pessoas com autismo em nossa sociedade (Bonotto, 2016, p .19).

De forma ampla a presença de crianças com autismo no âmbito escolar tem crescido consideravelmente, e os desafios na área da linguagem e da comunicação são aspectos importantes e centrais para o preenchimento de lacunas criadas pelas barreiras ao acesso à informação, o que impacta negativamente no desenvolvimento da aprendizagem (Bonotto, 2016).

Em outro apontamento importante na sua fala, no que diz respeito a interação dos alunos, a professora Girassol comenta:

> *[...] Achei isso bem interessante e estou assistindo aqui a aula nesse momento, ao mesmo tempo que eu estou fazendo o áudio, e estou vendo eles participarem, assim, verdadeiramente, relatando fatos. Aconteceram e eles estão brigando para falar e nem por isso virou uma bagunça. Eu estou bem satisfeita, porque eles estão leves, estão participativos, levando a aula sério sem se tornar uma coisa chata. Isso é muito bom. (Girassol, 2023).*

O relato observado demonstra um ambiente de aprendizagem altamente positivo, onde a participação ativa dos alunos é evidenciada por suas interações durante a aula. O fato de eles estarem relutando para falar e compartilhar experiências mostra não apenas um interesse genuíno pelo conteúdo abordado, mas também um comprometimento coletivo com o processo educativo. Esse engajamento, leve e dinâmico é essencial para a mediação do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades comunicativas entre os estudantes.

Além disso, a satisfação da professora em relatar o momento, ressalta a importância de metodologias que incentivam a participação dos alunos

sem perder a seriedade na condução da atividade. Essa abordagem contribui para um aprendizado mais significativo, onde os alunos se sentem confortáveis para expressar suas ideias e experiências, tornando a aula mais enriquecedora.

No entanto, a habilidade da professora em conduzir a discussão de forma estruturada, mantendo o foco e a ordem, é crucial para criar um ambiente em que a aprendizagem seja não apenas eficaz, mas também prazerosa, onde a dinâmica de participação ativa pode gerar um impacto positivo na autoestima dos alunos, uma vez que se sentem valorizados e ouvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo ressaltam a relevância da técnica da autoscopia como um potente instrumento de reflexão para mediar a prática pedagógica. Por meio da análise dos vídeos gravados, as professoras Girassol e Margarida puderam observar e revisar suas ações didáticas, proporcionando um momento de autoanálise que se revelou essencial para o aprimoramento de suas atividades no ambiente escolar. Essa prática estimula um diálogo reflexivo que pode levar a transformações significativas na forma como se relacionam com os alunos e com os conhecimentos a serem compartilhados.

As observações realizadas pelas professoras pesquisadas demonstraram que a reflexão sobre suas práticas pedagógica pode resultar em melhorias na qualidade das aulas ministradas. Isso sugere que a autoscopia não é apenas um método de autoavaliação, mas uma estratégia reflexiva que favorece o aperfeiçoamento contínuo dos professores.

A análise crítica das práticas pedagógicas, mediada pela autoscopia, também revela a importância de um ambiente colaborativo entre os educadores. Quando as professoras Girassol e Margarida se engajaram nesse processo, aprimoraram suas metodologias individuais.

Essa prática pode fortalecer a comunidade escolar, promovendo um senso de pertencimento e apoio mútuo, onde as dificuldades enfrentadas na prática docente são compartilhadas e discutidas nos encontros pedagógicos realizados pela escola. Essa dinâmica de cooperação é fundamental para que os professores se sintam mais seguros e motivados a inovar em suas abordagens, criando um colaborativo.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino reconheçam e incentivem a prática da autoscopia como parte integrante da formação continuada de seus educadores. O apoio institucional a essas iniciativas pode se traduzir em políticas educacionais que valorizem a reflexão crítica e a autoavaliação, além de oferecer recursos e espaços adequados para que os professores possam realizar essas práticas de forma sistemática.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de integrar técnicas de autoanálise nas formações de professores, promovendo uma cultura de reflexão crítica nas escolas. A adoção da autoscopia como prática regular pode contribuir para a construção de saberes mais consistentes e fundamentados, impactando positivamente o cotidiano escolar e, consequentemente, o aprendizado dos alunos. Ao fomentar esse tipo de abordagem, abre-se caminho para um desenvolvimento profissional que prioriza a adaptação e inovação, essenciais em um cenário educacional em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas. 2009. 31f. **Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Porto Alegre**, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva. In Schirmer, C.et al. Atendimento Educacional Especializado. **SEESP/MEC**, 2006, páginas 31a37.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas. **Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2009

BONOTTO, Renata C. S. Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia. **Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo: **Paz e ter**ra, 1996.

NUNES, L. R. D. P., ed. Sobre a organizadora e os autores. In: *Autoscopia*: uma ação reflexiva sobre a prática docente. Rio de Janeiro: **EDUERJ**, 2020, 261 p.

SADALLA, A. M. F. A; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**. V. 30, n. 3. p. 419-433, 2004.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.017

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NAS BIBLIOTECAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

Diogo Durand de Medeiros[1]
Kleber Fernando Rodrigues[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo se debruçar sobre o contexto de acessibilidade e inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), organizado em 16 campi espalhados pelo estado, sendo alguns compostos de um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando compreender as práticas e os desafios enfrentados pela comunidade surda, além de investigar de que forma as bibliotecas do IFPE podem promover a inclusão da pessoa surda na Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia utilizada inclui revisão bibliográfica e análise de documentos nacionais e internacionais, com base em autores como Sassaki (2003), Mantoan (2015), Pacheco (2015), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e as contribuições da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) com as Diretrizes para Serviços de Biblioteca para Pessoas Surdas (2016). O estudo se desenvolve

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), diogodurand@gmail.com;

2 Prof. Doutor do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), kleber@pesqueira.ifpe.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

através das modalidades da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Especial, com ênfase nos aspectos da educação inclusiva. A reflexão deste estudo faz parte de uma pesquisa que busca contribuir para a formulação de estratégias e políticas públicas que promovam a inclusão efetiva da comunidade surda nas bibliotecas do IFPE, reforçando a democratização do acesso à informação.

Palavras-chave: Biblioteca inclusiva, Surdez, Educação Profissional e Tecnológica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um desafio contemporâneo e uma exigência ética e legal no campo educacional brasileiro. A busca por um ambiente educacional inclusivo, pautado no reconhecimento da diversidade humana e no respeito às diferenças, tem orientado políticas públicas, práticas pedagógicas, além de estudos acadêmicos nas últimas décadas. Nesse contexto, o acesso à informação é condição essencial para que o princípio da inclusão se concretize, especialmente nos espaços de mediação do conhecimento, como as bibliotecas.

Entre os diferentes públicos atendidos pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), destaca-se a comunidade surda, cujo acesso à informação ainda enfrenta barreiras significativas, principalmente de ordem comunicacional. Embora o Brasil tenha avançado em políticas voltadas à inclusão — como a Política Nacional de Educação

Especial Inclusiva (Pneei) (BRASIL, 2025) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) —, as práticas institucionais nem sempre acompanham o que está previsto na legislação. Mantoan (2015) ressalta que problemas conceituais, violações de direitos fundamentais, interpretações distorcidas das leis educacionais e manifestações de preconceito são fatores que prejudicam a inclusão escolar e impactam negativamente a participação de pessoas com deficiência no ensino regular.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), constitui elemento central para a inclusão da pessoa surda, pois viabiliza a comunicação nos sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, a fim de garantir a inclusão de estudantes surdos(as) nos cursos de formação no sentido da construção do conhecimento em sua língua natural. Entretanto, a ausência de servidores capacitados em Libras, a falta de materiais acessíveis e de tecnologias assistivas nas bibliotecas são fatores que limitam o pleno acesso da pessoa surda às informações e aos serviços oferecidos.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT), o IFPE representa um campo de estudo relevante, tanto por sua capilaridade — com 16 campi distribuídos pelo estado de Pernambuco— quanto pela presença de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), que têm como propósito desenvolver ações de acessibilidade e inclusão. Apesar disso, as condições de acessibilidades que incluam a comunidade surda nas bibliotecas da instituição ainda são pouco conhecidas, o que motivou a realização da presente pesquisa.

Autores como Sassaki (2006) e Mantoan (2015) defendem que a inclusão não se resume à presença física das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, mas envolve transformações estruturais, culturais e atitudinais que garantam igualdade de oportunidades. Pacheco (2015) também ressalta que o projeto defendido pela REFEPCT, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II Rede Federal está alinhado com os valores democráticos, preconizando que as ações educativas sejam populares e acessíveis a todos. Nesse contexto de desigualdade social, os objetivos visam a construção de uma nova sociedade baseada na inclusão e na igualdade política, econômica e social:

> Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (PACHECO, 2015).

Em consonância, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2000) propõe diretrizes específicas para os serviços de biblioteca voltados às pessoas surdas, destacando a necessidade de formação profissional e de adaptação dos ambientes informacionais.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o contexto de acessibilidade e inclusão de estudantes surdos nas bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), analisando as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados nesse processo. Sendo assim, buscamos compreender como as bibliotecas podem contribuir para a efetivação do direito à inclusão e ao acesso à informação, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois deve-se à intenção de interpretar significados e contextos, e não de quantificar dados, conforme defende Minayo (2007); de caráter exploratório e de levantamento de campo, segundo Gil (2018), por buscar compreender, em profundidade, as práticas, percepções e desafios relacionados à inclusão de estudantes surdos(as) nas bibliotecas do IFPE.

Em função da distribuição dos campi do IFPE, em diversos municípios e regiões do Estado (metropolitana, zona da mata, agreste e sertão) selecionamos e organizamos os dados por "amostragem por conglomerados", conforme Gil (2018, p. 101), entendendo que cada campus é um conglomerado e nos ajuda a dispor os dados levantados em um mapa, favorecendo a visualização das informações dispostas no campus, no município e na região e possibilitando uma análise mais ampla das condições de acessibilidade e inclusão. Dessa forma, o local de investigação abrangeu seis bibliotecas dos seguintes campi do IFPE: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Caruaru, Garanhuns, Pesqueira e Barreiros.

Os participantes da pesquisa foram seis servidores(as) – entre bibliotecário(a) e assistente em administração - atuantes nas bibliotecas selecionadas, que foram convidados(as) a responder a um questionário virtual - via *Google Forms* - contendo 12 questões abertas que abordavam aspectos relativos às acessibilidades comunicacional, atitudinal e metodológica. A elaboração do questionário teve como referência as Diretrizes para Serviços de Biblio-

teca para Pessoas Surdas publicada pela IFLA (2000). A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, contactamos os(as) servidores(as) das bibliotecas por e-mail institucional convidando-os(as) e apresentando sobre o propósito do estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e quando devolvidos devidamente assinados, posteriormente, enviamos o link com o questionário da pesquisa.

Os dados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo, na modalidade categorial temática, conforme proposta por Bardin (2011), que segundo a autora esta metodologia:

> Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 201).

Na sequência, a análise dos dados foi conduzida conforme as três etapas fundamentais sugeridas por Bardin (2011): a pré-análise (sistematização das ideias iniciais: transcrição dos dados coletados, organização em quadros, leitura flutuante e seleção dos documentos que sustentaram a análise), a exploração do material (codificação e categorização, neste caso, na forma de *a priori*, pois as categorias foram definidas previamente com base no referencial teórico adotado) e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Sendo assim, três categorias analíticas principais orientaram o processo de análise, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Categorias utilizadas na pesquisa

Dimensão	Definição
Acessibilidade Atitudinal	Eliminação de atitudes e comportamentos que excluem ou discriminam pessoas com deficiência. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Silva, 2012)
Acessibilidade Comunicacional	Assegurar a comunicação acessível por diferentes meios e linguas, como Libras, tecnologia etc. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Miglioli, 2017; IFLA, 2000)
Acessibilidade Metodológica	Adaptação de métodos, estratégias e recursos às formas de aprendizagem da pessoa com deficiência. (Sassaki, 2009; Brasil, 2015)

Fonte: Elaboração do autor (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Referente ao aspecto ético da pesquisa, consideramos a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, ligado ao Ministério da Saúde, este estudo visa respeitar os princípios éticos e científicos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o parecer consubstanciado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n° 83822324.5.0000.5586, do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Frassineti do Recife (UNIFAFIRE), através da Plataforma Brasil.

A confidencialidade das informações coletadas e a preservação da identidade dos participantes foram rigorosamente garantidas. A pesquisa não acarretou riscos à saúde física, psicológica ou moral dos participantes, uma vez que sua natureza é estritamente pedagógica. O risco mínimo associado refere-se ao constrangimento que poderia surgir da exposição das percepções dos participantes durante o preenchimento dos questionários e a possível manifestação de cansaço durante o questionário. Destacamos que a coleta de dados com os participantes da pesquisa só foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos junto aos profissionais das bibliotecas revelou que, embora existam iniciativas pontuais voltadas à inclusão, persistem barreiras significativas à efetivação da acessibilidade plena nas bibliotecas do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Essas barreiras se expressam especialmente nas dimensões atitudinal, comunicacional e metodológica, categorias analíticas que orientam a apresentação e discussão dos resultados.

Assim sendo, recorremos à concepção de acessibilidade proposta por Sassaki (2009), que a define como “uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade

humana". O referido autor também exemplifica que, em determinados contextos, essas dimensões poderão ser compreendidas em diversas formas de acessibilidade ao mesmo tempo, evidenciando como elas se articulam e se complementam no enfrentamento das barreiras existentes.

> Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade [acessibilidade arquitetônica, comunicacional e programática], a capacitação de recursos humanos [acessibilidade atitudinal], a flexibilização e adaptação do currículo [acessibilidade metodológica e instrumental] [...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 17, apud SASSAKI, 2009).

Embora tenhamos citados estas categorias relacionadas à acessibilidade, é importante destacar que as acessibilidades arquitetônicas, instrumentais e programáticas não são foco de nossa análise, como pontua Miglioli (2017), "no caso de acessibilidade para surdos em bibliotecas, fica clara a evidência na acessibilidade comunicacional e atitudinal".

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

A primeira categoria refere-se, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), às "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas", ou seja, atitudes e posturas dos servidores das bibliotecas em relação à inclusão e no atendimento da comunidade surda na biblioteca institucional. Nesse sentido, Mantoan (2015) destaca que o princípio da inclusão implica garantir, desde o início da trajetória educacional, que nenhum estudante seja excluído do ensino regular. Para tanto, defende que o sistema educacional deve ser organizado com base nas necessidades de todos os estudantes, e reforça que "a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora" (Mantoan, 2015, p. 20).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Nessa perspectiva, a acessibilidade atitudinal desponta como um dos pilares fundamentais para consolidar uma cultura educacional inclusiva, sendo compreendida, segundo Sassaki (2009), como a dimensão voltada à "eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações" por meio de ações permanentes de sensibilização e conscientização no ambiente pedagógico.

Miglioli (2017) aprofunda a discussão sobre a acessibilidade atitudinal ao situá-la no contexto da surdez no ambiente da biblioteca. A autora propõe um conjunto de ações que visam promover uma comunicação clara e precisa, evitando, assim, a ocorrência de dúvidas ou de interações desajustadas. As orientações incluem:

> (a) estar ciente das indicações na linguagem corporal ou gestuais não-verbais; (b) direcionar o foco na pessoa e não na deficiência; (c) aproximar o usuário com respeito e aceitação, em oposição à desaprovação ou reserva; (d) evitar o sentimento de pena; (e) oferecer assistência, do mesmo modo como para qualquer outro usuário em dificuldade ao usar a biblioteca; (f) conhecer bem a coleção sobre o tema e as necessidades especiais dos usuários com deficiência; (g) utilizar serviços orientados pelo design e experiência do usuário (user experience), sempre que necessário, para atender às necessidades especiais dos surdos. (MIGLIOLI, 2017, p.9)

Sistematizando essas informações, temos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Dimensão da acessibilidade atitudinal.

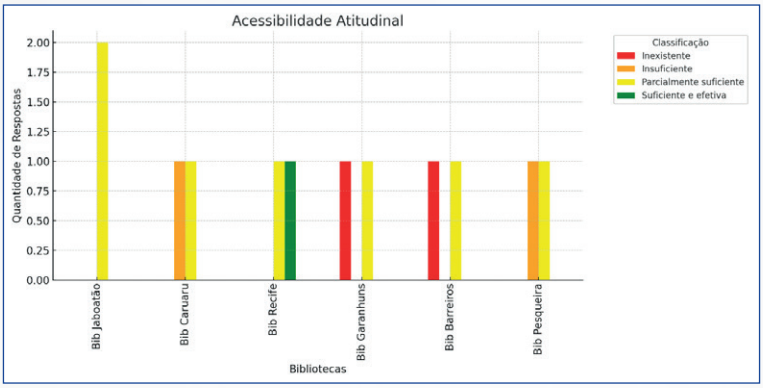
Dimensão	Definição	Implicações em Bibliotecas	Questões analisadas
Acessibilidade Atitudinal	Eliminação de atitudes e comportamentos que excluem ou discriminam pessoas com deficiência. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Silva, 2012)	Formação de postura inclusivas e acolhedoras em ações de sensibilização; oferecimento de assistência da mesma qualidade que a qualquer usuário.	Capacitação relacionadas à prestação de serviços à comunidade surda; Como atende às necessidades de acessibilidade em eventos, programas e serviços oferecido pela biblioteca.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com base nesse referencial, buscamos compreender como os(as) servidores(as) das bibliotecas do IFPE percebem e praticam a acessibilidade atitudinal. Os dados coletados foram organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Classificação da Acessibilidade Atitudinal



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Ainda que unidades como Jaboatão e Recife tenham se saído melhor, a predominância de classificações intermediárias reforça a percepção de que os esforços empreendidos ainda são incipientes. Em muitos casos, não há registros de capacitações voltadas especificamente ao atendimento da comunidade surda.

Nesse sentido, uma diretriz da IFLA (2000) ressalta a importância de um treinamento específico para a equipe da biblioteca, com o objetivo de promover a compreensão do atendimento à comunidade surda e de suas necessidades:

> Para fornecer serviços adequados e apropriados às pessoas surdas, é necessário que os funcionários tenham compreensão de suas necessidades especiais, incluindo aquelas relacionadas às diversas necessidades de comunicação, cultura surda, coleções especiais de materiais, legendagem de programas de vídeo, dispositivos de escuta assistida, dispositivos de alerta especializados, auxílios de comunicação tecnológica, níveis de leitura etc. Em áreas metropolitanas, pode ser possível fazer arranjos com outros grupos locais que atendem pessoas surdas para fornecer treinamento de conscientização do pessoal no local. Em outras situações, pode ser apenas possível enviar um membro da equipe para receber treinamento formal e ter essa

> pessoa responsável por fornecer treinamento para o restante da equipe da biblioteca. (IFLA, 2000, p.12).

A recomendação destaca a necessidade de que as bibliotecas planejem suas ações de modo a incluir, de forma ativa, os(as) estudantes surdos(as), promovendo a acessibilidade atitudinal como base para garantir sua participação plena nas atividades do IFPE.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

A segunda categoria, acessibilidade comunicacional, abrange as condições de comunicação e interação entre servidores(as) e estudantes surdos(as), incluindo o uso de Libras, tecnologias assistivas e materiais informacionais acessíveis.

Compreendido que a Libras é a principal língua da pessoa surda no Brasil — assumindo, inclusive, primazia em relação à língua portuguesa —, torna-se necessário aprofundar o olhar sobre a dimensão da acessibilidade comunicacional nas bibliotecas do IFPE. Entre as dimensões de acessibilidades, uma das mais importantes para a pessoa surda é a acessibilidade comunicacional, pois trata da capacidade das pessoas e lugares comunicar-se com a comunidade surda e que envolve sobretudo o uso da Libras. Recorrendo às definições presentes no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), acessibilidade é entendida como a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, [...] de informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias".

Miglioli (2017) indica alguns parâmetros para oferecer acessibilidade comunicacional para a comunidade surda nas bibliotecas, são eles: a biblioteca pode buscar e preparar um catálogo com livros relacionados à surdez, comunidade surda, problemas de audição, poluição sonora, sobre Libras e acessibilidades etc; estabelecer contatos com fontes externas, organizações de/para surdos ou editoras a fim de adquirir materiais gratuitos referentes a surdez e surdos, ferramentas de referência e catálogos sobre a temática; verificar a possibilidade de disponibilizar tecnologias

ISBN: 978-65-5222-069-1

assistivas para intermediar a comunicação com os estudantes surdos: computadores, notebooks, tablets e celulares com o aplicativo VLibras, que é um aplicativo de tradução Português-Libras; e considerar a possibilidade de contratar funcionários surdos qualificados pois serão as pessoas mais indicadas para levar a orientação adequada aos atendimentos, por fazerem parte da mesma comunidade linguística.

Com base nessas referências, foram direcionadas aos(às) servidores(as) das bibliotecas do IFPE questões relacionadas à acessibilidade comunicacional — como a existência de capacitação para comunicação em Libras, a disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva, a presença de sinalizações específicas voltada aos(às) estudantes surdos(as), além de aspectos referentes ao material disponibilizado no acervo. Desse modo, temos as informações organizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Dimensão da acessibilidade comunicacional.

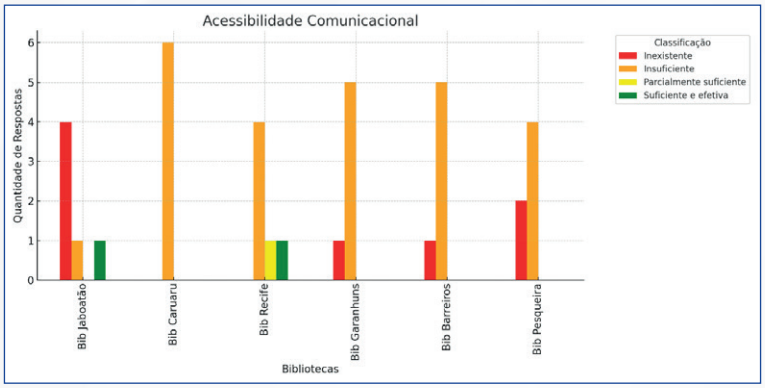
Dimensão	Definição	Implicações em Bibliotecas	Questões analisadas
Acessibilidade Comunicacional	Assegurar a comunicação acessível por diferentes meios e linguas, como Libras, tecnologia etc. (Brasil, 2015; Sassaki, 2009; Miglioli, 2017; IFLA, 2000)	Atendimento em Libras; disponibilidade de tecnologia assistiva; sinalização inclusiva; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda.	Possibilidade de atender a partir da Libras; formas de comunicação com o público; disponibilidade de tecnologia assistiva; disponibilidade de sinalização que inclua a pessoa surda; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

As respostas obtidas foram de grande contribuição para a compreensão do cenário atual e estão sistematizadas a seguir (Gráfico 2):

ISBN: 978-65-5222-069-1

Gráfico 2 – Classificação da Acessibilidade Comunicacional



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Os dados sistematizados no gráfico 2 evidenciam um cenário marcadamente desfavorável no que diz respeito à acessibilidade comunicacional nas bibliotecas do IFPE. Barreiras estruturais de comunicação, que passam pela capacidade de atendimento a partir da Libras; formas de comunicação com o público; disponibilidade de tecnologia assistiva; disponibilidade de sinalização que inclua a pessoa surda; disponibilidade de livros e materiais referentes à temática e adequada a comunidade surda, além de momentos de ausência de intérpretes e da falta de capacitação dos(as) servidores(as) das bibliotecas. Esse cenário contraria o que preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que define a acessibilidade como "condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia", nos espaços e inclusive no acesso à informação.

Nesse sentido, as diretrizes da IFLA (2020) também apontam para a necessidade de preparo técnico e sensibilidade por parte das bibliotecas quanto à diversidade comunicacional da comunidade surda:

> Pessoas surdas se comunicam com pessoas ouvintes de várias maneiras. Dependendo de sua formação, grau de deficiência auditiva, identidade cultural e da situação, pessoas surdas podem usar língua de sinais, falar, escrever, gesticular ou usar qualquer combinação destes. Na prestação de serviços de biblioteca, é essencial que o pessoal da biblioteca esteja ciente dessa variedade e que tenham o treinamento necessário para saber o que fazer para entender e serem entendidos confortavelmente. Bibliotecas com uma grande clientela surda devem considerar seriamente garantir que pelo menos um membro

> da equipe, responsável pela prestação de serviços às pessoas surdas, seja pelo menos moderadamente fluente em língua de sinais e que outros membros do pessoal de atendimento ao público tenham experiência com sinais básicos, conforme apropriado. (IFLA, 2020, p.14)

Em outro ponto, a IFLA também enfatiza a importância da atualização tecnológica e da atenção às formas de comunicação preferidas pela comunidade surda:

> As bibliotecas devem utilizar as últimas vantagens em tecnologia para se comunicar com pessoas surdas onde essa tecnologia tenha se mostrado benéfica dentro da comunidade surda. [...] Por exemplo, o correio eletrônico (e-mail) provou ser um modo de comunicação altamente eficaz entre pessoas surdas e entre pessoas surdas e ouvintes; e, onde quer que serviços de internet estejam disponíveis, o acesso ao e-mail à biblioteca deve ser disponibilizado. À medida que a tecnologia muda, as bibliotecas devem estar cientes dos modos de comunicação aceitos e amplamente utilizados por sua clientela surda, já que, com o tempo, o e-mail pode ser substituído por meios de comunicação mais novos e eficazes. (IFLA, 2000, p.16)

Dessa forma, as diretrizes da IFLA (2000) reforçam uma direção na perspectiva da inclusão da comunidade surda nas bibliotecas, ao afirmarem que:

> O objetivo principal de qualquer programa para fornecer serviços às pessoas surdas será incorporar as pessoas surdas à clientela geral da biblioteca, fazendo uso de todas as coleções, programas e serviços da biblioteca. No entanto, as bibliotecas também devem colecionar materiais de interesse especial para as pessoas surdas e para as pessoas ouvintes que precisarão de informações ou terão interesse geral na surdez. Esses materiais incluiriam materiais atuais e históricos relacionados à surdez, obras de e sobre artistas surdos e outras pessoas surdas famosas, materiais relacionados a línguas de sinais e outros modos de comunicação, documentos governamentais, materiais legais e periódicos relacionados à surdez, etc. Como a gama completa de recursos deve estar disponível para a clientela surda da biblioteca, esses materiais não devem ser mantidos como uma coleção fisicamente separada, mas devem ser integrados aos recursos totais da biblioteca. (IFLA, 2000, p.18)

O cenário identificado demonstra que as barreiras comunicacionais continuam sendo um obstáculo central à inclusão da pessoa surda nas

bibliotecas do IFPE, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Como observa Pacheco (2015), "O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história".

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

A terceira categoria, acessibilidade metodológica, refere-se às práticas e estratégias utilizadas pelas bibliotecas para atender às necessidades específicas da comunidade surda, incluindo a forma como os serviços e atividades são planejados, organizados e disponibilizados.

Nesse contexto, a acessibilidade metodológica, conforme sistematizada por Sassaki (2009), refere-se à adequação de métodos, estratégias e técnicas às diferentes formas de aprendizagem das pessoas com deficiência — o que inclui as especificidades da comunidade surda. No âmbito das bibliotecas, à luz das diretrizes da IFLA (2000), isso se traduz em práticas como: o modo como os(as) servidores(as) planejam e executam serviços voltados ao público surdo; as parcerias estabelecidas com outras instituições para consultoria, orientação, referência ou apoio técnico; e a organização interna da biblioteca para viabilizar programas e ações inclusivas.

Quadro 4 – Dimensão da acessibilidade metodológica.

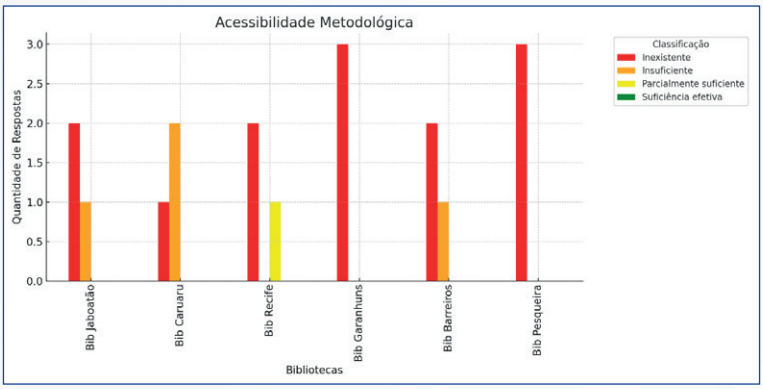
Dimensão	Definição	Implicações em Bibliotecas	Questões analisadas
Acessibilidade Metodológica	Adaptação de métodos, estratégias e recursos às formas de aprendizagem da pessoa com deficiência. (Sassaki, 2009; Brasil, 2015)	Planejamento e implementação de serviços específicos para a comunidade surda.	Percepção do(a) servidor(a) para desenvolver ou implementar serviços; parcerias ou colaborações de outras instituições para ser de referência para aprimoramento dos serviços; promoção de programas e serviços que inclua a comunidade surda.

Fonte: Elaboração do autor (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com base nesse entendimento, buscou-se compreender como os(as) servidores(as) das bibliotecas do IFPE percebem e aplicam o conceito de acessibilidade metodológica em suas práticas. O gráfico a seguir ilustra esse panorama:

Gráfico 3 – Classificação da Acessibilidade Metodológica



Fonte: Elaboração do autor (2025).

O gráfico referente à acessibilidade metodológica nas bibliotecas do IFPE revela um quadro crítico e amplamente desfavorável. As análises mostram que as bibliotecas do IFPE ainda carecem de ações sistemáticas voltadas à adaptação de seus serviços. A grande ausência de iniciativas nessa dimensão evidencia uma lacuna significativa na atuação das bibliotecas enquanto espaços educacionais inclusivos. Este panorama pode sugerir que a mediação da informação e a prestação de serviços ainda não consideram as necessidades pedagógicas dos(as) usuários(as) surdos(as), o que compromete o princípio de equidade no acesso à informação.

Sobre essa questão, a IFLA (2000) compreende essa responsabilidade deve ser atribuída a um bibliotecário profissional que possua as capacitações a esse status profissional:

> As bibliotecas se esforçam para fornecer o melhor serviço possível à sua clientela. É imperativo que o mesmo nível de serviço disponível para a comunidade em geral da biblioteca esteja igualmente disponível para a clientela surda. Para alcançar esse objetivo, a atenção de um bibliotecário treinado e profissional é necessária no design e na operação do serviço. O nível eventual de atenção profissional direcionada ao serviço

> dependerá de muitos fatores, incluindo o tamanho da biblioteca, o tamanho de sua comunidade em geral e o tamanho de sua comunidade surda. No entanto, a quantidade de tempo da equipe profissional dedicada ao serviço deve ser suficiente de acordo com as demandas e as praticidades das circunstâncias individuais de cada biblioteca. Em bibliotecas com uma comunidade surda muito pequena, o mínimo poderia ser que o design e a supervisão do serviço fossem realizados por um bibliotecário profissional responsável por um serviço maior no distrito. (IFLA, 2000, p.12).

Por fim, buscamos compreender de que maneira as bibliotecas promovem ações — como programas, serviços e eventos — voltadas à comunidade surda, a fim de identificar se há, de fato, uma intencionalidade no acolhimento e na inclusão desse público dentro do espaço pedagógico que a biblioteca representa. Nesse aspecto, a IFLA (2000) recomenda que as bibliotecas promovam intensamente as ações voltadas à comunidade surda, argumentando da seguinte forma:

> Porque pessoas que são surdas desde o nascimento ou de uma idade precoce frequentemente têm dificuldade com a leitura, elas tendem, em geral, a não usar bibliotecas. É essencial, portanto, que as bibliotecas direcionem seus esforços de marketing para sua clientela surda; caso contrário, o trabalho e os recursos alocados para fornecer serviços terão valor mínimo. Por essas mesmas razões, esse esforço precisará de um planejamento especialmente cuidadoso. (IFLA, 2000, p.22).

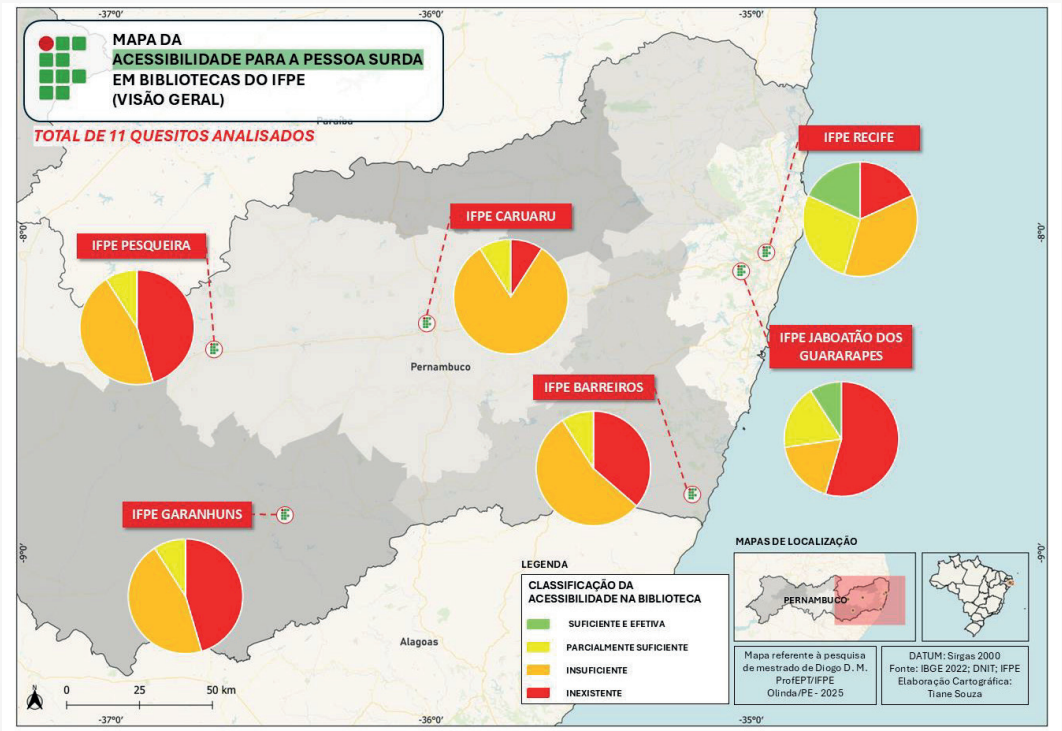
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da sistematização e análise das respostas dos questionários aplicados aos profissionais de biblioteca, foi possível traçar um panorama que aponta para a predominância das classificações “inexistente” e “insuficiente” nas ações voltadas à inclusão do público surdo. Tais resultados servem de pressuposto para (re)pensarmos o papel das bibliotecas como espaços de formação, pesquisa e cidadania, reforçando seu caráter pedagógico, que precisa estar bem estruturado para incluir também, entre suas ações, uma população que, historicamente, vive às margens do acesso à informação — a comunidade surda —, especialmente em ins-

tituições públicas de ensino que assumem, por princípio, o compromisso com a inclusão.

No sentido de visibilizar os dados levantados, desenvolvidos e discutidos, apresentamos uma visão geral integrada das dimensões de acessibilidade — atitudinal, comunicacional e metodológica — investigadas nas bibliotecas participantes da pesquisa. O mapa reúne e sistematiza os dados coletados nas bibliotecas dos campi Recife, Jaboatão dos Guararapes, Caruaru, Garanhuns, Pesqueira e Barreiros, permitindo uma compreensão panorâmica do cenário analisado.

Mapa 2 – Visão geral integrada das acessibilidades.



Fonte: Elaborado por Tiane Souza a partir dos dados da pesquisa (2025).

Também é necessário destacar o papel do NAPNE, núcleo responsável pela promoção, planejamento e execução de políticas voltadas às pessoas com necessidades específicas. Compete a esse núcleo desenvolver ações que viabilizem a implementação de políticas de inclusão, em con-

sonância com as demandas dos campi do IFPE. Ressaltar esses aspectos é fundamental para evidenciar o compromisso institucional do IFPE com a inclusão de pessoas com deficiência, reforçando sua atuação na promoção da equidade no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Ao longo do percurso investigativo, foram reunidos dados que evidenciam um cenário marcado por fragilidades e desigualdades no atendimento à comunidade surda, especialmente nas dimensões comunicacional, atitudinal e metodológica da acessibilidade. Os dados apresentados, portanto, reforçam a urgência de políticas institucionais mais consistentes, assim como da formação continuada de profissionais, a fim de garantir um atendimento acessível e de qualidade nas bibliotecas do IFPE.

As barreiras atitudinais, metodológicas e, sobretudo, comunicacionais — esta última identificada como a principal limitação enfrentada pela comunidade surda nas bibliotecas analisadas dos campi do IFPE — ainda geram impactos profundos na inclusão educacional desses(as) estudantes. Tal realidade reforça a necessidade urgente de ações institucionais mais firmes e sistemáticas que promovam a equidade no acesso à informação e à formação na educação profissional e tecnológica.

> Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de políticas institucionais que assegurem formações continuadas em Libras, a inclusão de profissionais com fluência na Língua Brasileira de Sinais e o fortalecimento do papel dos NAPNEs como instâncias articuladoras dessas ações, sobretudo nos espaços da biblioteca.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEE-I). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, [2002].

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). Guidelines for Library Services to Deaf People. 2. ed. Edited by John Michael Day. The Hague: IFLA, 2000. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/62.pdf.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MIGLIOLI, S., & SANTOS, G. A. dos. (2017). Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista ACB, 22(1), 136–149.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Educação não inclusa: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, 2012. 595f.: Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.018

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E RELAÇÕES

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa[1]
Lucineia Contiero[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva, pontuando a construção de cada um e a interação entre ambos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstram que os movimentos sociais pelos direitos humanos, difundidos basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização não só em relação às pessoas público da Educação Especial, mas a todos aqueles considerados com status minoritários. Isso deu a base para a construção da integração escolar. A insatisfação com tal modelo educacional começou a ser questionado no Brasil a partir da década de 1980, pois foi acusado de colaborar com as situações de segregação, uma vez que comprovadamente a escola não conseguia se reestruturar para atender às expectativas do aluno. Esse cenário tornou propício a efervescência de um novo modelo de educa-

1 Profa. Dra. no Centro de Educação, no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. Profa. Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ademarcia.costa@ufrn.edu.br.

2 Pós-Doutora em Ciências Aeroespaciais/Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, em Literatura e Vida Social (UNESP), Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lucineiacontieroufrn@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

ção que contemplasse a permanência escolar e a participação de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva. Esta, ainda que muito debatida desde os anos 90 do século XX, é muitas vezes utilizada conceitualmente de maneira superficial ou equivocada, sobretudo quando utilizada para se referir exclusivamente aos alunos público alvo da Educação Especial, sem destacar a amplitude que toma o significado de fato do termo. Ao se voltar para a defesa de todas as pessoas na escola, a Educação Inclusiva influenciou e ressignificou a modalidade da Educação Especial no Brasil, que deixou de ser um sistema paralelo de ensino e passou a "atravessar" todos os níveis e modalidades do ensino regular. Conclui-se que, nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ampliou o olhar sobre as possibilidades do seu alunado e passou a combater toda forma de exclusão nos espaços escolares.

Palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, inclusão, exclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, embora amplamente debatida desde a década de 1990, ainda enfrenta desafios significativos em sua compreensão e aplicação prática. Em muitos contextos educacionais e discursivos, o termo é empregado de forma limitada, sendo associado quase exclusivamente ao atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação — ou seja, ao público da Educação Especial[3]. Essa visão reducionista esvazia o potencial transformador da proposta inclusiva, ignorando sua natureza sistêmica e sua capacidade de promover mudanças estruturais no modo como concebemos a educação e a convivência social.

Na realidade, a educação inclusiva é um movimento global que transcende as barreiras da deficiência, defendendo o direito de todos à participação plena e equitativa em todos os âmbitos da vida, incluindo o espaço escolar. Trata-se de um paradigma que propõe a desconstrução de práticas excludentes e a construção de ambientes que respeitem e acolham a diversidade humana em todas as suas formas — seja ela cultural, étnico-racial, linguística, de gênero, socioeconômica ou de capacidades. O cerne dessa abordagem está no reconhecimento de que a exclusão não se limita a um grupo específico, mas é um fenômeno que afeta distintos sujeitos por diferentes razões, exigindo, portanto, respostas educacionais que sejam igualmente plurais e contextualizadas.

Neste estudo, compreendemos a educação inclusiva nessa perspectiva mais ampla. Contudo, para fins de aprofundamento e análise, elegemos uma de suas dimensões específicas: a relação com o público da Educação Especial. Ao fazer isso, buscamos não apenas discutir os avanços e desafios na implementação de práticas inclusivas voltadas a esse grupo, mas também refletir sobre como tais práticas podem servir como ponto de partida para repensarmos toda a estrutura escolar — seus

3 Definido na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008).

currículos, metodologias, políticas e culturas. Assim, entendemos que a inclusão deste alunado no ensino regular deve ser tratada não como um fim em si mesmo, mas como um mote indutor para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesta perspectiva, se insere o presente estudo, com o objetivo de refletir sobre os conceitos de Educação Especial e de Educação Inclusiva, pontuando a construção de cada um e a interação entre ambos.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica, com o uso de autores como Mendes (2006; 2010), Mazzotta (2007), Kassar (2011), Laplane (2007), Mantoan (2003; 2005; 2006), Sassaki (2006), Carvalho (2004), Glat (2011), dentre outros.

Este estudo está estruturado em quatro partes principais. A introdução apresenta o objeto de pesquisa e os objetivos do trabalho. A metodologia descreve o percurso adotado para o levantamento e a análise dos dados. A discussão teórica, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, integra o referencial teórico e a análise dos resultados, discutindo os principais conceitos relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva, bem como suas inter-relações. Por fim, as considerações finais sintetizam a discussão desenvolvida, destacando os principais achados e as limitações do estudo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva, desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa qualitativa, está relacionada com as informações obtidas para averiguação, buscando uma interpretação desses dados sem requere o uso de métodos e técnicas estatíticas. “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...]. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O pro-

cesso e seu significado são os focos principais de abordagem" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

A pesquisa descritiva pode ser compreendida como aquela que:

> Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados [...] tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Prodanov; Freitas (2013) é aquela produzida a partir de material já publicado em livros, revistas, artigos científicos, dissertações, teses, periódicos, sites na internet e outros. Os autores explicam que o importante neste tipo de pesquisa é atentar-se para verificação dos dados, sobretudo, os obtidos na internet, observando as incoerências ou contradições possíveis.

Neste estudo, para fazermos o levantamento dos conceitos de Educação Especial, de Educação Inclusiva e de suas relações, fizemos uso da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e de autores como Mendes (2006; 2010), Mazzotta (2007), Kassar (2011), Laplane (2007), Mantoan (2003; 2005; 2006), Sassaki (2006), Carvalho (2004), Glat (2011), dentre outros.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSIVA: UM PANORAMA CRÍTICO DOS CONCEITOS E RELAÇÕES

A Educação Especial, atualmente reconhecida no Brasil como uma modalidade de ensino transversal, integradora de todos os níveis e modalidades educacionais, historicamente ocupou uma posição marginalizada, operando como um sistema paralelo ao ensino regular.. Sua transição de um modelo segregacionista para uma proposta inclusiva representa não

apenas uma mudança normativa, mas uma ruptura paradigmática no modo de conceber o direito à educação como universal e incondicional.

De acordo com Mendes (2010), o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil teve como ponto de partida a influência de concepções médico-pedagógicas. Essa orientação inicial contribuiu para a inserção gradual das pessoas com deficiência no tecido social, especialmente entre o final do século XIX e o início do século XX. Durante o período imperial, como observa a autora, o Estado demonstrava desinteresse não apenas pela educação da população em geral, mas também por iniciativas voltadas a grupos com deficiência.

Somente ao final do século XIX surgem registros oficiais de ações educacionais destinadas a esse público, com ênfase na assistência médica. Entre os primeiros marcos institucionais estão o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), que ofereceram acesso ao ensino para pessoas com deficiência sensorial. Posteriormente, foram criados o Hospital Juliano Moreira (1874), voltado à atenção psiquiátrica, e a Escola México (1887), que atendia pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Mendes, 2010).

Durante o governo de Getúlio Vargas, no período correspondente à Segunda República (1945–1964), foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Essa legislação, por meio dos artigos 88 e 89, introduziu o termo "educação dos excepcionais", propondo sua integração à sociedade. Contudo, a ausência de uma definição clara e objetiva sobre quem seriam os "excepcionais" resultou em interpretações diversas e imprecisas.

Ainda neste período, Mendes (2006) destaca que os movimentos sociais voltados à defesa dos direitos humanos, amplamente difundidos a partir da década de 1960, desempenharam um papel fundamental na conscientização da sociedade sobre os impactos negativos da segregação e da exclusão — não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas também a todos os grupos historicamente marginalizados. Esse cenário favoreceu a construção do que a autora denomina de "base moral" para a

formulação da proposta de integração escolar, sustentada pelo princípio de que todas as crianças com deficiência devem ter assegurado o direito de participar das mesmas atividades oferecidas aos demais estudantes. Mendes sintetiza esse momento histórico da seguinte maneira:

> O contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. Isso tudo [...] permitiu a aglutinação de interesses políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade (Mendes, 2006, p. 388-389).

Apesar desse avanço, nota-se que ainda não se tinha definido legalmente quem seria o alunado da Educação Especial. Somente com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, especificamente em seu artigo 9º, foi possível delimitar com maior precisão tal público. Esse dispositivo legal estabeleceu que deveriam receber atendimento especializado os estudantes com deficiências físicas ou mentais, aqueles com significativo atraso em relação à idade escolar esperada, bem como os superdotados. Tal medida deu origem a um subsistema educacional específico, institucionalizando a Educação Especial no país e consolidando a responsabilidade do governo federal por meio da implementação de campanhas voltadas ao atendimento desse grupo (Mazzotta, 2011).

No Brasil, a década de 1970 é compreendida por autores como Mazzotta (2007), Mendes (2006), dentre outros, como um período decisório da institucionalização da Educação Especial[4].

4 [4] É possível destacar nessa década (1970) inúmeras reformas educacionais para a Educação Especial: Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu tratamento especial para alunos com deficiência física, mental e os que se encontrem em atraso considerável quanto à

Durante esse período, embora tenham sido adotadas iniciativas mais expressivas no campo da educação, seu desenvolvimento ocorreu de maneira desigual, influenciado pelas dinâmicas econômicas e sociais do país. A consolidação dessa modalidade educacional foi atravessada por um cenário marcado pela expansão de políticas neoliberais, acentuada privatização dos serviços públicos, crescente desigualdade na distribuição de renda e aumento da vulnerabilidade social. Embora o Estado brasileiro tenha assumido, em termos legais, a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, essa incumbência foi historicamente delegada a organizações não governamentais, como as Associação de Pais e amigos dos Excepcionais – APAE, por meio do repasse de recursos públicos. Até a década de 1990, prevaleceu uma abordagem de cunho assistencialista, em detrimento de uma política educacional estruturada (Mendes, 2010).

A partir da década de 1990, no contexto das reformas educacionais, o Brasil começa a incorporar diretrizes de integração escolar já adotadas em países como os Estados Unidos e membros da União Europeia. Contudo, a implementação desse modelo revelou contradições: esperava-se que o estudante com deficiência se adaptasse à estrutura escolar convencional, sem que esta se reorganizasse para acolhê-lo adequadamente. Tal concepção de integração desconsiderava as especificidades dos sujeitos, favorecendo a exclusão disfarçada de inclusão. A ausência de preparo

idade de matrículas e os superdotados; 1972/1974 a implantação do **I Plano Setorial de Educação e Cultura** que estabeleceu a educação especial como prioridade e fixou estratégias de expansão das oportunidades de atendimento aos excepcionais e apoio técnico para desenvolver a modalidade; 1973 Criação do Centro Nacional de Educação Especial – **CENESP –** junto ao Ministério da Educação, sendo o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial; 1975-1979 o **II Plano Setorial de Educação e Cultura** elaborado pelo Ministério da Educação a Educação Especial define como prioridade a ampliação na capacidade de atendimento aos excepcionais, especialização, aperfeiçoamento e atualização dos técnicos e docentes, Etc. Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a "excepcionais", com ações complementares de assistência medico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle(Lima; Mendes, 2009), (Mendes, 2010).

ISBN: 978-65-5222-069-1

dos docentes da educação regular agravava esse cenário, uma vez que o conhecimento especializado permanecia restrito aos profissionais da Educação Especial.

Desse modo, poucos eram os alunos que ficavam nas salas regulares. Geralmente eram encaminhados às classes especiais e aqueles que apresentavam deficiências consideradas significativas eram conduzidos às escolas especiais. O que era para ser uma troca entre as unidades de ensino especial e regular, tornou-se ineficaz e limitada. Mendes (2006) acrescenta que as críticas que surgiram ao modelo da integração escolar basearam-se em dois fatores: primeiro, a passagem do aluno de um nível mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia exclusivamente dos progressos da criança; segundo, em algumas comunidades a implantação de tal modelo resultou, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial.

Na visão de Mendes (2010) é possível dizer que houve avanços, porém, as ações ainda permaneceram casuísticas. A autora tece críticas à forma como a integração escolar foi implantada no Brasil e afirma que a preferência pela inserção do aluno com deficiência na classe comum, com a manutenção de serviços, nunca chegou de fato a ser implementada no país, "visto que, ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas (Mendes, 2006, p. 397).

Resumidamente podemos dizer que os discursos propalados e presentificados nos documentos instituídos no período de 1970 a 1990 tiveram como proposta a integração escolar dos alunos com deficiência em espaços menos segregados e mais próximos da normalidade.

Assim, o início da institucionalização da educação especial no Brasil coincidiu com

> o auge da hegemonia da filosofia da "normalização e integração" no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia

> de inserção escolar em escolas comuns. A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de "integração escolar", até emergir o discurso da "educação inclusiva" ou da "inclusão escolar" no país, a partir de meados da década de noventa (Mendes, 2010, p.106).

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, um marco legal estabeleceu o entendimento do Brasil sobre a Educação Especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Nesta, dedica-se um capítulo inteiro à modalidade, o capítulo V e consolida princípios inclusivos no sistema educacional, passando a Educação Especial a ser reconhecida como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como daqueles com altas habilidades ou superdotação. A legislação vigente assegura não apenas o direito de acesso desses educandos à escola regular, mas também sua permanência com qualidade, mediante a oferta de serviços e recursos de apoio pedagógico especializado, sempre que necessário, de forma a garantir condições equitativas de aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Não há dúvida de que a legislação mencionada, bem como outras normas que a sucederam, foi significativamente influenciada por importantes movimentos e acordos internacionais em prol dos direitos humanos e da universalização da educação. Destacam-se, nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, Tailândia, a qual resultou na Declaração de Jomtien; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), realizada em

Salamanca, Espanha, da qual emergiu a Declaração de Salamanca; e o Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (2000), ocorrido em Dakar, Senegal, resultou na Declaração de Dakar, que estabeleceu metas globais para a "Educação para Todos". Tais eventos constituíram marcos fundamentais para a consolidação da perspectiva da educação

inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas.

O cenário até o momento descrito, tornou propício a efervescência de um novo modelo de educação que contemplasse a permanência e a participação não só das pessoas com deficiência, mas de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva, entendida como:

> [...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p.01).

Percebemos um alargamento na compreensão da política de inserção na escola não só de alunos com deficiência, mas de todos aqueles considerados excluídos da sociedade.

Mendes (2006) ao analisar a literatura sobre educação inclusiva afirma que é possível constatar que sua origem remete às ações promovidas por agências multilaterais que são tomadas como marcos na história do movimento mundial de combate a exclusão social. No entanto, a autora critica quando afirma que essa é uma visão romantizada da história e defende a tese de que o movimento pela inclusão escolar "surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990" (Mendes, 2006, p. 391).

Para fundamentar sua tese, a autora apresenta alguns movimentos de reforma ocorridos nos EUA antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar e apresenta a década de 1980 como basilar de duas reformas na educação geral daquele país: a primeira, denominada "movimento pela excelência na escola", previa a escola como lócus dos problemas educacionais e criou mecanismos de controle de desempenhos baseados em pesquisas sobre indicadores de qualidade; a segunda reforma, conhecida como "movimento de reestruturação escolar", teve como alvo melhorar a educação da população de risco e voltou-se para

mudanças nas formas como as escolas estavam organizadas, melhoria no *status* da profissão docente – com aumento de salários, por exemplo – e revisão do sistema de financiamento das escolas com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos. Essa reestruturação nas escolas produziu alterações no papel destas que passaram a corresponder melhor às necessidades dos seus estudantes. Paralelos às reformas em âmbito geral, ainda na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial influenciaram o aparecimento da proposta inclusiva traduzidos como "Iniciativa da Educação Regular" e "Inclusão Total" (Mendes, 2006), explicados da seguinte forma:

> A proposta contida na "Iniciativa da Educação Regular", surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will [...], no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parceria entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais [...]. Defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados [...]. O ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente acadêmicas. [...] A proposta da "Inclusão Total" se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (p. 393).

Ainda na visão da autora, as duas propostas apresentavam semelhanças e diferenças. Semelhanças porque ambas foram gestadas no movimento pela integração escolar, buscaram a fusão entre os sistemas regular e especial, defenderam uma intervenção diretamente sobre essas pessoas, estabeleceram mudanças na escola para que esta possibilitasse a convivência dos considerados diferentes, além de advogarem um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Diferenças porque a "Iniciativa da Educação Regular" tinha como

população alvo aquelas pessoas com limitações leves ou no máximo consideradas moderadas; já a "Inclusão Total", defendia os direitos das pessoas com deficiências mais severas.

Baseada em Sailor (2002)[5] a autora conclui que os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos passaram a partilhar uma mesma agenda de reformas, bifurcada em duas correntes que divergem sobre a melhor forma de educar essas pessoas, sendo a primeira definida como a proposta de "educação inclusiva" que considera a classe comum como o melhor lugar para inserir esses alunos, ainda que admita a possibilidade de serviços de suporte ou até mesmo ambientes diferenciados – como salas de recursos, classes especiais parciais ou auto-contidas, escolas especiais ou residenciais. A segunda, da "inclusão total" defende a inserção de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum próximo às suas residências, bem como a eliminação total do atual modelo de prestação baseado em um contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

Essas duas posições extremistas ganharam o mundo prolongando-se da década de 1990 até a atualidade. Observamos que a exemplo dessas duas posições extremistas americanas na forma de conceber a educação inclusiva, também no Brasil esse debate foi se consolidando, mesmo que de forma menos radical, posto que encontramos quem defenda a "inclusão total" e também quem aprecie a ideia da "inclusão escolar ou educação inclusiva".

Autoras como Mendes (2010), Kassar (2011) e Laplane (2007) tecem críticas à política de educação inclusiva adotada pelo governo federal brasileiro. Para elas, o Ministério da Educação e Cultura, tem focado seus objetivos e práticas no processo de inclusão total, promovendo nos sistemas uma diretriz política em que fundamenta a construção inclusiva na escola regular. Essa ideia se presentifica nos cursos de formação de

5 Sailor, Waine. **Inclusion**. President's Comission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville Tennessee. 2002. Disponível em: ,http://www.beachcenter.org/books%5cfullpublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

professores e gestores educacionais, bem como nos eventos que aquele Ministério organiza cujo foco detém-se em ressignificar a escola visando um trabalho que atenda às diferenças.

Nessa linha de defesa da inclusão total temos, por exemplo, Mantoan (2003; 2005; 2006, dentre outros) que advoga a inclusão de todos os alunos no ensino regular, sem reservas, independente de deficiência ou qualquer limitação. Para ela

> A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim (Mantoan, 2003, p.18).

Nesse entendimento a educação inclusiva pressupõe um modo de organização do sistema educacional devendo considerar as necessidades de todos os alunos e estruturar-se em função dessas necessidades. As escolas devem ser espaços educativos estimuladores de construção de personalidades humanas autônomas, críticas. Nesse sentido, participar das discussões e propor alternativas para a organização e a implementação da escola inclusiva é direito e dever de todos aqueles que veem a escola como um espaço social privilegiado, no qual os sujeitos podem efetivar a experiência da cidadania, de maneira plena, absoluta.

Nessa perspectiva, a escola deve ser voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, valorizando as diferenças e reconhecendo que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diversos tempos. O ensinar não é dado, pronto e/ou acabado. É preciso prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, o aluno possa construir novos saberes e ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades. Nessa concepção, o aprender mostra-se como uma ação fecunda, particular, diversa e regulada pelo próprio aprendente, independentemente de sua condição intelectual e o ensinar corresponde

à coletividade, cabendo ao professor oferecer possibilidades de conhecimento que possam atender a todos dentro de suas potencialidades (Mantoan, 2005), (Batista; Mantoan, 2006).

Assim, o aluno da educação inclusiva não tem uma identidade pré-fixada em modelos ideais e a diferença deixa de ser pautada como parâmetro. Predomina, com isso, uma amplitude na ideia de inclusão.

Outro autor que compartilha dessa ideia é Sassaki (2006). Para ele, a principal característica quando se fala de inclusão é a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente àquelas com deficiência. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social englobando educação, lazer, transporte e assim por diante. Isso significa que "quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva" (Sassaki, 2006, p. 41). O autor elenca ainda como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, para se concretizar, a escola inclusiva precisa ter como base princípios e valores éticos, estabelecer um contraponto aos sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade e enfatizar os ideais de cidadania e justiça. Inclusão destaca-se enquanto um processo no qual a sociedade deve se adaptar para incluir em seus sistemas sociais as pessoas e, simultaneamente, prepará-las para que assumam seus papéis na sociedade. Segundo o autor:

> [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via (Sassaki, 2006, p. 41).

A partir deste conceito de inclusão, as escolas são essenciais na formação de espaços democráticos de atendimento às necessidades de todos os alunos, sobretudo, suas diferenças. Desse modo, a educação inclusiva

ISBN: 978-65-5222-069-1

é aquela segundo a qual a sociedade, sob o critério denominado "exclusão zero", pressupõe uma sociedade em constante reconstrução, que se adapta para incluir em seus sistemas sociais as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para exercer plenamente seus papéis nessa nova organização social. (Sassaki, 2010). Para realizar tal intento, a sociedade deve diminuir as barreiras que estejam dificultando ou impedindo essas pessoas de participarem de maneira plena nos sistemas sociais comuns e, a escola, é vista como uma via de acesso para isso.

Carvalho (2004) define educação inclusiva como um processo contínuo, dialético e complexo voltado a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe. A autora explica que os princípios democráticos nos quais os sistemas educacionais inclusivos estão fundamentados permitem o respeito às liberdades e direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A partir disto, o sistema educacional inclusivo deve oferecer:

> O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um "modo igual" de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (p. 81).

Podemos então dizer que no entendimento da inclusão total todos os alunos, com deficiência ou não, podem, precisam e devem ser educados no mesmo espaço, com serviços de apoio adequados ao invés de serem remanejados para os serviços especiais. Esses ambientes, vistos como espaços de segregação não contribuem para a aprendizagem, por isso, devem ser extintos ou modificados em sua essência e utilizados como suportes na inclusão desses alunos no ensino regular, restritos à condição de apoio. Nesse modelo, a sala de aula é vista como base educacional e contribui para a extinção do isolamento das pessoas que apresentam qualquer comprometimento.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Por outro lado, encontramos também ideias de autores e pesquisadores que questionam esse modelo como a melhor estratégia para desenvolver a inclusão dos alunos público da educação especial no ensino regular. Laplane (2007, p. 18), por exemplo, chama a atenção para o caráter potencialmente mistificador de tal discurso, pois considera que o mesmo contradiz a realidade educacional brasileira caracterizada por uma estrutura deficitária que vai desde instalações físicas insuficientes até uma formação docente limitada para atuar com tão complexa atividade.

Mendes (2006), igualmente, afirma que algumas ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção das escolas inclusivas na realidade brasileira. Dentre essas ações, destaca: a transformação do debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pela educação do público alvo da proposta inclusiva, quando deveria promover uma integração entre as ações do poder público e da sociedade civil; a tentativa de impor uma concepção única de política de inclusão, que não é consensual dificultando, portanto, a compreensão dos envolvidos no processo e, consequentemente, aumentando a resistência à política de inclusão que o sistema demanda; o debate que tinha com cerne melhorar a qualidade da educação brasileira para atender indistintamente a todos foi deslocado para discutir sobre qual o melhor lugar para esses alunos estudarem; o privilégio da opinião de juristas sobre qual a melhor escolha para a escolarização das pessoas com deficiência ao invés de ouvir a opinião dessas pessoas, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços; e, por fim, a educação especial, que deveria ser coadjuvante e colaboradora – numa reforma que necessitaria partir da educação comum – tem recebido o papel de protagonista.

Nesse contexto, tal política depara-se com alguns resultados negativos, como enfatiza a autora:

> A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes

> especiais ou salas de recursos) quanto a diminuição do fechamento às escolas filantrópicas (Mendes, 2006, p. 400).

Os determinantes econômicos são apontados como poderosos propulsores do movimento de inclusão, transformando movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas para diminuição e cortes de gastos dos programas sociais e reduzindo o papel do Estado nas políticas sociais. Se quisermos avançar em direção a um sistema de fato inclusivo, é preciso ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que o processo é simples, barato e indolor.

Para Kassar, Oliveira e Silva (2007, p. 401) esse discurso que prevê a inserção de todos os alunos na escola regular, de forma radical, parece "falar de uma escola abstrata, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento", e acrescentam que é preciso abordar a questão de maneira contextualizada considerando a escola para além de um espaço de socialização, fundamentalmente de acesso ao conhecimento. Elas defendem que para esse acesso muitas vezes é preciso a presença de recursos especiais, logo, as questões relativas à educação inclusiva ultrapassam os limites do discurso e da legislação pertinente.

Glat, Pletsh e Fontes (2007) afirmam que a educação inclusiva deve ser efetivada levando em consideração a realidade educacional brasileira atual, ou seja, acentuado número de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos. Nesse contexto, consideram que nem sempre a classe comum é o melhor serviço para alunos com deficiência grave, portanto, é preciso incorporar nesses serviços – classe especial, escola especial, sala de recursos – uma nova concepção de trabalho colaborativo para atender esses alunos. As autoras advogam que suas perspectivas de educação inclusiva não se contrapõem à existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas ou instituições especiais ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, ou seja, ao invés do fechamento das escolas especializadas

ISBN: 978-65-5222-069-1

propõem que essas revejam seu papel "fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva" (p 07).

Notamos que a discussão vai se desenhando na defesa de que a educação inclusiva pressupõe uma reorganização ampla das escolas comuns e um suporte especializado uma vez que o ensino regular sozinho não tem condições estruturais nem humanas de realizar a inclusão desse alunado com sucesso.

De acordo com Glat (2011), uma educação inclusiva de qualidade não implica somente o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mesmo que esse aluno esteja bem adaptado e socialmente inserido, pois essa qualidade passa também por um bom aproveitamento acadêmico, o que demanda uma reorganização nos mais diferentes aspectos componentes da escola. Assim, "se o aluno não estiver participando das atividades como os demais colegas de turma e aprendendo, então não tem Educação Inclusiva!" (p. 06).

Dessa maneira, a educação especial passa a ter como prioridade viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum através do suporte e articulação com os professores da escola regular, apesar de, na realidade, esta articulação, com raras exceções, continua não acontecendo nas escolas. Embora o aluno público da educação especial esteja inserido na escola comum, pesquisas mostram que na maioria dos casos eles continuam sendo considerados "responsabilidade da Educação Especial", ou seja, seu espaço de aprendizagem permanece como na época da Integração, restrito ao atendimento educacional especializado na sala de recursos – quando disponível na escola.

Laplane (2007) ressalta que a evidência dos discursos em defesa da inclusão como essenciais para abolir o processo de exclusão historicamente construído em torno dessas pessoas que sempre estiveram à margem da sociedade, mas, para que essa política se torne eficaz, é preciso analisar as proposições à luz da realidade brasileira com salas superlotadas, estrutura

física deficitárias, falta de equipamentos, falta de tecnologias assistivas e de docentes, cuja qualificação não corresponde à proposta inclusiva.

Acreditamos também, como esses últimos autores, que é inviável pensar a educação inclusiva desarticulada das condições estruturais que a escola brasileira enfrenta e, sobretudo, desrespeitando as diferenças regionais e geográficas dos territórios onde as instituições estão inseridas. Padronizar o processo não parece ser o melhor caminho.

Nesse cenário, concordamos com Glat (2011) quando afirma que transformar a escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político-pedagógico complexo, uma vez que envolve atores e cenários reais, ou seja, professores, alunos, familiares em diferentes escolas, diferentes comunidades. Por isso, é preciso transformar sua organização, sua estrutura, suas práticas pedagógicas e curriculares, adequar seus espaços e recursos materiais, e, sobretudo, capacitar seus professores para atender à diversidade do alunado que agora nela ingressa, levando em consideração a realidade em que a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Especial no Brasil, evidencia um percurso marcado por contradições, avanços pontuais e disputas ideológicas em torno do melhor modelo de escolarização para estudantes público da educação especial. Desde sua institucionalização com forte influência de entidades filantrópicas e práticas assistencialistas, passando pelo período da integração escolar e culminando nas políticas de inclusão, observa-se uma contínua tentativa de garantir o direito à educação para todos, ainda que permeada por desafios estruturais e conceituais.

A década de 1990 se destaca como um ponto de inflexão, com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 e a incorporação de princípios inclusivos no ordenamento jurídico educacional brasileiro. Este marco legal ampliou o entendimento de Educação Especial e pavimentou o caminho para políticas mais abrangentes que resultaram na busca de implemen-

tação de uma "educação para todos", incluindo neste "todos" o público da Educação Especial.

Pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, pressupõe refletir sobre os modelos de "educação inclusiva" e "inclusão total". Ambos, colocam em evidência uma tensão permanente entre ideais e realidades. Enquanto a primeira admite certa flexibilidade na oferta de recursos e serviços de apoio educacional, a segunda defende a presença irrestrita de todos os alunos na escola regular. Ambas têm seus defensores e críticos, refletindo diferentes compreensões sobre equidade, justiça social e o papel da escola.

Nesse cenário, alguns autores propõem uma escola inclusiva voltada à cidadania e ao respeito às diferenças, em que o ensino se adapta às necessidades dos alunos e não o contrário. Por outro lado, algumas críticas alertam para o risco de discursos idealizados que desconsideram as condições concretas do sistema educacional brasileiro, comprometendo a efetividade das ações propostas.

Portanto, mais do que escolher entre inclusão total ou parcial, é necessário construir políticas públicas coerentes, fundamentadas na escuta de múltiplos atores sociais e no compromisso com uma escola de qualidade. A inclusão educacional precisa ser compreendida como um processo dinâmico, dialético e coletivo, que exige investimentos, planejamento e articulação entre diferentes esferas da sociedade.

Em suma, o desafio da Educação Inclusiva no Brasil está menos em sua legalidade e mais em sua operacionalização. O futuro dessa política dependerá do fortalecimento de uma educação comum capaz de acolher as diversidades, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para deficiência mental. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 29 Jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Institui Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar. Disponível em: <http: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política. pdf. Acesso dia 12 dez. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais:** processos educacionais e diversidade. 2011. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011. Acesso dia 12 mai 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. (In) **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. In: **Rev. Educação –** Centro de Educação. 2007. vol. 32, n. 02. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a8.htm. Acesso dia 12 mai 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Política nacional para a educação das pessoas com deficiência. In: **Anais:** Simpósio – Estado e Políticas

Públicas. 2009. Uberlândia. Disponível em: < http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf. Acesso dia 22 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A hora da virada. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília: v. 1, n. 1, p. 24-28, out. 2005. 343 p.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Dez. 2006, vol. 11, nº. 33, p. 387 – 405.

MENDES, Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Dez. 2006, vol. 11, nº. 33, p. 387 – 405.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial. **Revista Eduación y Pedagogia**, vol. 22, n.57, mayo-agosto, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Erlani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book, Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.019

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (PCDV) NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UM DESAFIO A SER SUPERADO

Jorge Luiz Moreira de Sousa[1]

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDV) nos cursos de educação à distância (EAD) é um desafio superado, pois a presença das mídias digitais na educação garante para essas pessoas os direitos próprios para que as igualem perante a sociedade e as deixem no nível de convívio, locomoção, atendimentos e garantia de ensino e aprendizagem na mesma qualidade e condições de todos os cidadãos. Assim sendo, a inclusão digital para as pessoas cegas ou com baixa visão se refere ao processo de garantir acesso à internet e às tecnologias digitais, independentemente de suas condições físicas, socioeconômicas e geográficas. O estudo objetiva identificar a educação à distância (EAD) como ferramenta de inclusão educacional para pessoas com deficiência visual. É apoiado na questão norteadora: Como a educação á distancia (EAD) pode contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDV) no processo educacional? É um estudo de pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, instrumentalizada pelas seguintes etapas: elaboração da pergunta norteadora, busca na literatura, coleta de dados, aná-

1 Biólogo. Pedagogo. Enfermeiro. Administrador de Empresas. Especialista em Educação Especial – AEE. Mídias na Educação. Gestão Educacional. Ciências da Natureza: Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Parasitologia. Urgência e Emergência. Obstetrícia. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Professor do ensino fundamental e médio das redes municipal e estadual. Foi professor substituto da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail. jorge.bio.enf.prof@gmail.com

lise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da pesquisa. Portanto, a educação à distância para alunos com deficiência visual se torna um aspecto importante na luta pela acessibilidade de educação para todos. Esse processo é um avanço fundamental, em que os alunos cegos ou com baixa visão são capazes de frequentar cursos à distância sem qualquer prejuízo, desde que assegurados os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação, considerando suas necessidades específicas.

Palavras-chave: Inclusão. Desafio. Pessoa com Deficiência. Educação à Distância.

ABSTRACT

The inclusion of people with visual impairments (PCDV) in distance education courses (EAD) is a challenge that has been overcome, as the presence of digital media in education guarantees these people their own rights to equalize them in society and leave them at the level of coexistence, transportation, assistance and guarantee of teaching and learning in the same quality and conditions as all citizens. Therefore, digital inclusion for blind or visually impaired people refers to the process of ensuring access to the internet and digital technologies, regardless of their physical, socioeconomic and geographic conditions. The study aims to identify distance learning (EAD) as an educational inclusion tool for people with visual impairments. It is supported by the guiding question: How can distance learning (EAD) contribute to the inclusion of people with visual impairments (PCDV) in the educational process? It is a bibliographic research study with a qualitative approach, implemented by the following steps: elaboration of the guiding question, literature search, data collection, critical analysis of the included studies, discussion of results and presentation of the research. Therefore, distance education for students with visual impairments becomes an important aspect in the fight for educational accessibility for all. This process is a fundamental advance, in which students who are blind or have low vision are able to attend distance learning courses without any harm, as long as pedagogical and accessibility resources

ISBN: 978-65-5222-069-1

are ensured that eliminate barriers to their full participation, considering their specific needs.

Keywords: Inclusion. Challenge. Person with Disability. Distance Education.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A utilização das mídias digitais para a inclusão de pessoas com deficiência visual na perspectiva da educação a distancia (EAD) é um fator relevante para que ocorra efetivamente o processo de inclusão desses alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, além de ser um importante avanço para tornar a aprendizagem significativa. Usar as mídias digitais a favor da educação a distância representa um caminho de sucesso na formação das futuras gerações, pois essas ferramentas diminuem as distâncias, supera os desafios, diminui o preconceito interligando as pessoas de diferentes partes do mundo de maneira rápida e prática.

Dessa forma, a educação à distância (EAD) se apresenta como um influente meio para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Ao derrubar barreiras físicas e socioeconômicas, a EAD oferece oportunidades educacionais a indivíduos que, por diversos motivos, não têm acesso ao ensino presencial tradicional. A educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características individuais.

Levando em consideração a abordagem do tema “A inclusão de pessoas com deficiência visual nos cursos de educação à distância (EAD): um desafio a ser superado”, reconhecemos que a educação à distância (EAD) e as tecnologias digitais podem apoiar a inclusão de pessoas com deficiência visual em váripos aspectos, desde o uso de técnicas e estratégias pedagógicas acessíveis, passando por *softwares* e aplicativos adaptados para facilitar o acesso a conteúdos de aprendizagem, chegando às Tecnologias Assistivas (TA), como, por exemplo, os leitores de tela.

Dessa forma, esse estudo apoia-se na questão norteadora: Como a educação á distancia (EAD) pode contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDV) no processo educacional? Partindo dessa premissa, o estudo tem como objetivo identificar a educação à distância

(EAD) como ferramenta de inclusão educacional para pessoas com deficiência visual.

A metodologia aplicada partiu de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa para buscar compreender como a educação à distância (EAD) contribui para a inclusão de pessoas com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os conteúdos foram pesquisados através de livros, artigos, revistas especializadas. A pesquisa foi realizada por meio das seguintes etapas: elaboração da pergunta norteadora, busca na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos e discussão dos resultados. A busca na literatura foi realizada na base de dados da Scielo *(Scientific Eletronic Library Online)* e Google Acadêmico. Os descritores foram Educação a Distância *and* Inclusão *and* Deficiência Visual.

O estudo possui relevância, pelo fato de que a educação à distância (EAD) é uma ferramenta valiosa para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual, oferecendo flexibilidade a plataformas acessíveis, a ambiente de aprendizagens, acessibilidade e suporte aos estudos, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo.

O referencial teórico utilizado na pesquisa oferece uma série de informações, que vem corroborar com as ideias formuladas. Dessa forma, as informações estão sustentadas em teóricos como Bonilla (2018), Borges (2018), Machado (2021), Magalhães (2016), entre outros, os quais possui em suas fontes um alto grau de insuspeição.

O desenvolvimento está dividido em quatro tópicos os quais abordaremos as seguintes temáticas: O computador no contexto educacional; A inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDV) nos cursos de educação à distância (EAD) mediada pelas mídias digitais; A educação à distância (EAD) mediada pelas mídias digitais; *Softwares* acessíveis para alunos com deficiência visual na educação à distância (EAD).

Inicialmente abordaremos a função do computador no contexto educacional que é ser uma ferramenta pedagógica multifuncional, facilitando o acesso à informação, a construção personalizada do conhecimento, o

desenvolvimento de habilidades digitais e a colaboração entre alunos e professores. Ele transforma o aluno em protagonista, usa recursos interativos como jogos e simulações, e permite a personalização do aprendizado, adaptando-se ao ritmo de cada estudante. A seguir veremos como a educação à distância (EAD) mediada pelas mídias digitais pode proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência visual nos espaços escolar, uma vez que a (EAD) oferece oportunidades educacionais com o uso de recursos tecnológicos de acordo as necessidades e características de cada aluno. Já no terceiro tópico falaremos sobre a educação à distância (EAD) mediada pelas mídias digitais, onde fica evidente que a adoção das mídias digitais na educação propõe uma revisão das práticas pedagógicas em sala de aula, oferecendo aos alunos diversas oportunidades de acesso ao conhecimento, autonomia e habilidades técnicas e científicas. No último tópico nos referimos aos *Softwares* acessíveis para alunos com deficiência visual na educação à distância (EAD), como leitores de tela e ampliadores de texto que são recursos de acessibilidade usados por alunos com deficiência visual na educação à distância (EAD).

O COMPUTADOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O computador é uma ferramenta que pode promover a inclusão educacional, pois facilita o acesso ao conhecimento e estimula a independência e a socialização dos educandos. Partindo desse entendimento discutiremos sobre o computador no contexto educacional como Tecnologia Assistiva - (TA), sua função no contexto pedagógico, bem como os principais *softwares* de acessibilidade para alunos com deficiência visual utilizados na EAD, como leitores de tela e ampliadores de texto. Dessa forma, esse instrumento tem se tornado uma ferramenta extremamente importante no processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de que a informática na educação assumiu um papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e isso não é diferente quando falamos de educação especial inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Tecnologia Assistiva conforme Brasil (2015, p.2) são todos os "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". No que tange à deficiência visual, a Organização Mundial de Saúde (OMS) cita como TA, por exemplo, adaptações de teclados, de mouses e softwares especializados. Dessa forma, o respeito à individualidade de cada sujeito constitui-se em um ponto chave para o que atualmente denominamos de inclusão. E a informática tem sido uma grande aliada desses "diferentes" atravessando barreiras e quebrando obstáculos.

O uso efetivo do computador permite contribuir para um avanço qualitativo do processo de ensino e aprendizagem, como também para o resgate da autoestima dos alunos parcialmente ou totalmente cegos. Uma sociedade que pretende avançar para uma igualdade social, onde todos tenham diretos a informação e trabalho, formando uma sociedade mais justa e igualitária, deverá estabelecer condições necessárias para o desenvolvimento pleno dos indivíduos cegos. Com as possibilidades advindas dos recursos tecnológicos, um novo perfil poderá ser delineado, considerando que essas ferramentas permitirão ao cego, além da garantia dos seus direitos como cidadãos, apropriar-se do conhecimento dinâmico e atual (PINHEIRO & SANTOS, 2020).

Assim, os estudos demonstram que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) abrem novas janelas para as PCDV amenizando a discriminação social comprovando que elas também são capazes e que apesar de apresentarem uma necessidade especial possuem um grande potencial.

As oportunidades oferecidas pelo potencial tecnológico começam a romper com a lógica racionalista excludente predominante por este constituir-se em uma valiosa ferramenta no processo de aprendizagem, busca e processamento de informações, no sentido de propiciar aos sujeitos a

ISBN: 978-65-5222-069-1

oportunidade de desenvolverem atividades interessantes, desafiantes e que tenham propósitos educacionais e de diagnóstico. Estas atividades podem oferecer a eles a chance de adquirir conhecimento e sobrepujar suas deficiências (VALENTE, 2021).

Dessa forma as ferramentas computacionais, na visão de Santana (2020) abrem um espaço de oportunidades, principalmente para as pessoas cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiências visuais não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem de forma diferente.

Conforme nos aponta Pessoa e Machado (2020) para as PCDV, os ambientes digitais passam a ter uma importância excepcional para o seu aprendizado, isso porque a partir da invenção do Código Braille, em 1829, a informática para cegos impactou consideravelmente a vida dessas pessoas, promovendo à inclusão e o acesso à informação. Corroborando com esse pensamento, Pessoa e Machado (2020, p. 234) afirma que "na sociedade atual, o uso do computador ocupa todos os ambientes da sociedade, sendo inegável que seu uso exerce relevante importância no contexto social de todas as pessoas".

Contudo, Pessoa e Machado (2020) afirmam que uma PCDV tem várias limitações, sobretudo no processo educativo, no entanto, grande parte destas limitações pode ser eliminada através de uma educação adaptada à realidade destes sujeitos bem como o uso da tecnologia para diminuir as barreiras. Assim desenvolver recursos de acessibilidade é uma maneira concreta de eliminar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes de aprendizagem. Além disso, outra dificuldade que as limitações trazem é o preconceito a que o PCDV está sujeito. Dessa forma, disponibilizar recursos de acessibilidades computacionais pode combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhes são oferecidas as condições para interagir e aprender, essas pessoas demonstram sua capacidade, apesar da condição de pessoa com deficiência. Pessoa e Machado (2020, p. 234) lembra que "a inserção desta tecnologia em

diferentes contextos modifica as ações dos sujeitos e ressignifica práticas tradicionais, uma vez que possibilita comunicação, interação virtual, pesquisa, dentre outras formas de uso".

É importante lembrar que o computador aliado a uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos educandos, passa a ser uma poderosa ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem no processo educativo. De acordo com Almeida e Silva (2020) essa ferramenta contribui fortemente para propiciar o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência visual, pelo fato de que promove o acesso a informações e ao conhecimento que antes eram inacessíveis, através de Tecnologia Assistiva, como leitores de tela e teclados em Braille. A partir dessa poderosa ferramenta, estas pessoas podem realizar tarefas como leitura, escrita e pesquisa de informações, tornando-se mais independentes e participativas no processo educacional.

Assim a inclusão do computador poderá facilitar o processo de construção do conhecimento, uma vez que permite mudanças no ensino, criando condições de aprendizagem; ressaltando que não cabe a ele ensinar os alunos, mas sim propiciar ambientes onde estimule o educando a pensar, desenvolver seu raciocínio, executar e refletir sobre os mesmos, criando condições para a construção do conhecimento. Nesta visão o educando poderá utilizar o computador como um meio para criar e fazer suas próprias produções fruto de seu interesse (ALMEIDA & SILVA, 2020).

Contudo, novos *softwares* e equipamentos de informática são desenvolvidos nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Dessa forma, há um segmento que tem sido beneficiado com as novas tecnologias, a educação especial, que está se valendo dos recursos tecnológicos para adequar ou adaptar equipamentos destinados a pessoas com deficiência visual como meio de aprendizagem. (Carvalho et al. 2023, n. p. apude Moran, 2001, p. 63) afirma que "ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no

essencial". Dessa forma é preciso que estejamos atentos ao processo de mudanças, pois o uso do computador no contexto educacional cria condições para a construção de conhecimento do aluno, ou seja, o computador é um recurso que transforma as práticas educacionais tradicionais existentes e não apenas um instrumento que repassa informações aos alunos.

A inserção de qualquer tipo de recurso tecnológico em sala de aula só pode ser feito com muito planejamento, pois seu objetivo é facilitar o processo didático-pedagógico, gerando aprendizagens mais significativas, melhorando o desempenho dos alunos e consequentemente de todo o sistema educacional, gerando a aplicação dessas tecnologias de forma eficiente e eficaz. É preciso que as instituições escolares elaborem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (CARVALHO ET AL., 2023).

Assim sendo, conforme nos relata Oliveira e Mattos (2020) o uso do computador na sala de aula proporciona diversas mudanças na vida dos educandos, como o desenvolvimento de habilidades digitais, a ampliação do acesso a informações e recursos, bem como, a criação de um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente. Para as PCDV, esse benefício vai mais além, pois as tecnologias permite que os alunos explorem conteúdos de forma mais personalizada, com acesso a materiais complementares e atividades interativas.

A partir disso, novos paradigmas nascem na sociedade humana em relação àqueles que se encontram à margem do processo educacional. Nasce, portanto, uma sociedade voltada à diversidade questionando seus mecanismos de segregação e sugerindo novos caminhos de inclusão da pessoa com deficiência visual. Portanto, "compreende-se que o crescimento das políticas de inclusão digital nas escolas vem acontecendo por considerar o computador como uma nova alternativa de ensino aprendizagem e democratizar o acesso, principalmente para os sujeitos da classe menos favorecida, que se encontram excluídos desse universo digital", conforme Oliveira e Mattos (2020, n. p.). Este fato tem estimulado e

fomentado novas formas de apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade e, sobretudo dentro de nossas escolas. A presença crescente das tecnologias de informação e comunicação aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, bem como novas concepções e possibilidades pedagógicas.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (PCDV) NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD).

Ao longo da história da educação brasileira, a escola foi vista como uma instituição de ensino que privilegiava um único grupo, os videntes. A exclusão de pessoas com deficiência era visível dentro das práticas sociais e educacionais. A partir da democratização do ensino é que se evidencia a inclusão de pessoas com deficiência visual nos processos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2008). [...] "Dessa forma a inclusão traz como premissa básica, propiciar a educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional". Magalhães & Brandão (2016, n. p.).

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), tornou-se impossível a sustentação de um ensino de forma tradicional, pois os alunos da atualidade estão cada vez mais conectados a computadores e a *softwares* de última geração. Diante disso, os cursos de educação à distância (EAD) tornaram-se uma realidade a partir das mídias digitais que têm como principal função a mediação do ensino e aprendizagem. Com a presença dos canais de tecnologias digitais ao alcance das escolas, podemos incluir as pessoas com deficiência visual nos cursos de educação à distância (EAD), oferecendo total acessibilidade e respeito aos direitos humanos em sala de aula, potencializando a interação entre os educandos, e garantindo a efetiva participação dos deficientes visual historicamente marginalizada.

As mídias digitais são uma realidade presente no cotidiano social modificando consideravelmente as relações pessoais, sobretudo das pes-

soas com deficiência visual. A educação a distância oferecida pelas escolas não deve ser um privilégio de poucos. As pessoas com deficiência visual apenas necessitam de recursos de acessibilidade digitais que atendam às suas necessidades específicas, a saber:

> A deficiência visual é do tipo sensorial e abrange desde a cegueira total, em que não há percepção da luz, até a baixa visão (visão subnormal). Cegueira pode ser a perda total da visão e as pessoas acometidas dessa deficiência precisam se utilizar dos sentidos remanescentes para aprender sobre o mundo que as cerca. A baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza, mas trata-se de uma pessoa que ainda possui resíduos visuais [...]. (BRASIL, 2004, p. 2).

Os cursos de educação à distância (EAD) mediados pelas mídias digitais como ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência visual possibilita a execução de tarefas que a deficiência torna impossíveis ou difíceis de ser realizado, transmitindo informação sobre o mundo que a deficiência tornou inacessível. Quando adotamos as tecnologias digitais na educação inclusiva, os alunos passam a participar dos processos de ensino e aprendizagem de forma equitativa, pois é possível adequar às necessidades de cada aluno promovendo um desenvolvimento educacional acessível. (SILVA & KUENZER, 2024).

A sala de aula regular necessita está preparada para receber o aluno com deficiência visual. Em se tratando de educação à distância, ele necessita, durante as aulas, fazer uso das Tecnologias Assistivas (TA). Para Santos et al. (2018, n. p.) “Tecnologia Assistiva é o conjunto de recursos, equipamentos, dispositivos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência visual ou com mobilidade reduzida, objetivando promover a autonomia, independência e inclusão”.

Devemos considerar que uma escola pública acessível consiste na promoção de medidas estruturantes para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente

físico, aos recursos didáticos, pedagógicos, de comunicação e de informação.

> A escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida [...] a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papeis. (PADILHA, 2013, p.09).

A inclusão de pessoas com deficiência visual (PCDV) na educação à distância (EAD) é possível por meio de adaptações nos ambientes virtuais de aprendizagem. Recursos como falar conteúdo da tela, falar seleção e falar digitação dá voz aos textos, sendo úteis para pessoas com deficiência visual. Tecnologias assistivas podem ser usadas para auxiliar os alunos com deficiência visual nos ambientes virtuais de aprendizagens nos cursos oferecidos através da educação á distância. Para Santos et al. (2024, p. 1275) "Ao que cerne a conjuntura da educação, a tecnologia revolucionou a forma de ensino e aprendizagem, pois a modalidade de Educação a Distância (EAD) emergiu como uma alternativa dinâmica e acessível, proporcionando flexibilidade para estudantes".

Esses ambientes de ensino e aprendizagem devem ser adaptados para garantir a acessibilidade e usabilidade por esses educandos. Devem ser planejados e adequados para receber os alunos, pois a educação a distância é uma alternativa flexível e acessível que pode derrubar barreiras físicas e socioeconômicas, podendo ainda, oferecer oportunidades educacionais aos indivíduos que não têm acesso ao ensino presencial tradicional.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) MEDIADA PELAS MÍDIAS DIGITAIS.

A educação à distância (EAD) e as tecnologias digitais facilitam o aprendizado interativo e colaborativo dos educandos, proporcionado aos estudantes durante a sua formação escolar, participar de fóruns de

ISBN: 978-65-5222-069-1

discussão, salas de bate-papo ao vivo e plataformas de aprendizado colaborativo, permitindo que compartilhem ideias, colaborem com o seu auto aprendizado, e, sobretudo, apreendam os conceitos referentes aos conteúdos oferecidos pelos tutores (MACHADO et al. 2021). Contudo, a chegada das mídias digitais na educação modificou totalmente os sistemas de ensino, sobretudo à distância e, ainda que não substitua de forma alguma, a presença do professor no processo de ensinar e de aprender em sala de aula, prepara os educandos para as diversas situações na apropriação do conhecimento. Para Machado et al. (2021, n. p.). "A EaD é uma forma de ensino que objetiva ofertar um procedimento de aprendizagem de modo dinâmico por meio de recursos tecnológicos, envolvendo um tutor e aluno em ambiente virtual".

A educação à distância (EAD) tem acompanhado as evoluções tecnológicas digitais. No entanto, essa modalidade de ensino ainda apresenta alguns desafios, apesar dos benefícios, ainda precisa superá-los para uma efetiva inclusão de todos à educação. Estudantes e professores necessitam de aparelhos celulares que possibilitem acesso à internet, uma realidade ainda não muito satisfatória no Brasil, visto que o acesso, qualidade e velocidade das conexões de internet no país ainda deixam a desejar e podem dificultar o acompanhamento das aulas. Além disso, é preciso superar a barreira da deficiência visual, para alunos cegos ou com baixa visão com a aquisição de *softwares* acessíveis para facilitar a apropriação do conhecimento, conforme nos aponta Machado et al. (2021, n. p.) "Entretanto, as limitações das pessoas com deficiências tornam-se barreiras para esse aprendizado e, o desenvolvimento de recursos, ferramentas e/ou software direcionados a esse público, podem neutralizar essas barreiras garantindo a acessibilidade para essas pessoas"

Há de se observar que a educação a distância aliada aos recursos tecnológicos facilita a compreensão dos conteúdos mediados pelo professor ou tutor. Contudo, o computador e a internet facilitam a aprendizagem, quando essas ferramentas mediadoras de conhecimentos permitem aos alunos vivenciarem experiências diferenciadas de aprendizagem. Assim

sendo, por intermédio das tecnologias na educação é possível levar os alunos a adquirir novas habilidades para desenvolver seus conhecimentos no processo de aprendizagem. "O desenvolvimento da Tecnologia da Informação possibilita diversas inovações em diferentes campos do conhecimento humano. Entre eles destaca-se o processo de ensino à distância, EAD, reforçado com as novas facilidades da era da Internet". Silva (2017, p. 167).

Dessa forma, as tecnologias na educação à distância, quando usada da forma correta, torna-se uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento dos educandos. Por meio delas, os alunos podem acessar conteúdos relevantes, mergulhar em um universo de novos conhecimentos e manter uma proximidade muito maior com os educadores. Portanto, o papel das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância é ampliar o acesso ao conhecimento e disponibilizar recursos interativos e personalizados, tornando o aprendizado um processo ativo, no qual o aluno é o próprio responsável pela aquisição de conhecimento.

SOFTWARES ACESSÍVEIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD).

A inserção de tecnologias digitais no ambiente educacional possibilita a criação de um espaço de aprendizado mais dinâmico e interativo. Plataformas de aprendizagem *on-line*, *softwares* educacionais, realidade virtual e aumentada, e recursos multimídia, tornaram-se ferramentas fundamentais para o ensino.

Os *softwares* são os programas utilizados nos dispositivos que permitem ao usuário executar uma série de tarefas nas mais diversas áreas de atividade. Exemplos: *Chrome,* calculadora, *Windows Media Player*, *Microsoft Word, AutoCAD, Adobe Photoshop,* etc. (BORGES & MENDES, 2018).

Dessa forma, as tecnologias oferecem uma série de ferramentas importantes para potencializar a inclusão de pessoas com deficiência

visual no processo de educação à distância. Aliada a isso, os *softwares* acessíveis estão revolucionando os processos de ensino e aprendizagem ao proporcionar uma interação entre os alunos e os conteúdos trabalhados em sala de aula, rompendo as barreiras que a falta de visão impõe. "Existem tecnologias assistivas que possibilitam e facilitam esse acesso, entre elas: *software* leitores de telas, monitores brailles, tradutor de texto em voz, navegador *web* textual, ampliador de tela, entre outros". Reinaldi et al. (2011, p. 37).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa realizada vamos analisar os dados, bem como propor a discussão dos resultados encontrados a partir do ponto de vista dos autores estudos, propondo a exposição dos dados adquiridos durante a investigação, empregando uma tabela para melhor visualização dos resultados.

Dos oito artigos analisados em relação à Educação à Distância para Pessoas com Deficiência Visual as publicações apresentaram-se em maior quantidade nos anos de 2020 com 50%. Em 2021 com 25%, seguido de 2022 com 12,5% e 2025 com 12,5%. Os periódicos em que os artigos foram publicados destacam-se: Revista Informação, Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, CIET-Horizonte, Instituto Benjamin Constant, Revista Ciência Gestão e Foco, Revista Educação e Pesquisa, Revista Brasileira de Educação Especial e ESUD/2020 da Universidade Federal de Goiás (UFG). No que concerne a metodologia utilizada nos estudos 12,5% utilizaram a abordagem quantitativa e qualitativa e 87,5% a abordagem qualitativa, de acordo com o quadro 1.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quadro 1- Trabalhos selecionados e suas principais contribuições para o estudo.

Autor e ano	Título	Periódico	Abordagem Metodológica	Contribuição do estudo
Bastos et al. (2020)	Desafios para pessoas com deficiência visual no acesso a informação digital.	Revista Informação	Qualitativa e Quantitativa.	Inserção dos recursos digitais na vida da pessoa com deficiência visual possibilita ter acesso a mais informações, de maneira rápida e atualizada, com independência e autonomia.
Bernardo et al. (2020)	Pessoa com deficiência visual e a acessibilidade à informação para mobilidade indoor.	Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação.	Qualitativa.	O uso do Dosvox para permitir acesso à informação sobre caminhos e barreiras a enfrentar na mobilidade indoor.
Chilingue (2020)	A EaD como ferramenta inclusiva e de acessibilidade para deficientes visuais no âmbito do instituto Benjamin Constant.	CIET – Horizonte.	Qualitativa.	Inserção das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) para alunos com deficiência visual na Educação a Distância.
Júnior e Lupetina (2021)	A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19.	Instituto Benjamin Constant.	Quantitativa.	O enfretamento dos estudantes com deficiência visual na pandemia de Covid-19 e a EaD.
Machado et al. (2021)	O desafio da educação à distância para os alunos com necessidades especiais.	Revista Ciência, Gestão e Foco.	Qualitativa.	A implantação de EaD para alunos com deficiência visual.
Pimentel e Miranda (2025)	Acessibilidade de estudantes com deficiência ao ensino remoto em universidades do sistema estadual da Bahia.	Revista Educação e Pesquisa.	Qualitativa.	Acessibilidade de estudantes com deficiência visual ao ensino remoto em cursos de graduação.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Autor e ano	Título	Periódico	Abordagem Metodológica	Contribuição do estudo
Silva e Pimentel (2022)	A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual.	Revista Brasileira de Educação Especial.	Qualitativa.	Ponto de vista de estudantes com deficiência visual sobre o seu ingresso e a sua permanência na Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Silva et al. (2020)	Relato de experiências de um discente deficiente visual do curso de licenciatura em pedagogia à distância.	ESUD/2020 Universidade Federal de Goiás - UFG.	Qualitativa.	Experiências de um discente deficiente visual do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos avaliar no quadro descrito acima, os principais desfechos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência visual nos cursos oferecidos em EaD é que cada vez mais tem se tornado acessível a educação a distância para PCDV. As tecnologias digitais, especialmente os *softwares* de leitura de tela e os recursos de acessibilidade em plataformas *online*, tornam possível que pessoas cegas ou com baixa visão possam acessar e participar de cursos e programas de educação à distância com autonomia e eficácia. Dessa forma, é fundamental que as instituições de ensino e os desenvolvedores de plataformas e materiais didáticos se preocupem com a acessibilidade, para garantir que a educação a distância seja verdadeiramente inclusiva e alcance todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência visual. Bastos et al. (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação à distância (EAD), mediada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, passou a ser uma possibilidade para

os estudantes com deficiência visual que buscam uma educação de qualidade, especialmente porque a pessoa cega ou com baixa visão utilizam tecnologias assistivas que pode ser integrada aos ambientes educacionais. A educação à distância (EAD) pode ser uma ferramenta eficaz para a inclusão de pessoas com deficiência visual, desde que sejam implementadas as melhores práticas.

Contudo, as instituições educacionais quando se dizem inclusivas se aproxima da garantia do direito de todas as pessoas a educação. Nessa perspectiva as plataformas de aprendizagem *online, softwares* educacionais, realidade virtual e aumentada, e recursos multimídia, tornaram-se ferramentas fundamentais na educação à distância para um ensino de qualidade para pessoas com deficiência visual.

Portanto, constata-se que as Tecnologias Assistivas quando criteriosamente selecionadas e utilizadas com um acompanhamento pedagógico contínuo, ofertado preferencialmente pelos cursos de EAD podem possibilitar de fato uma maior efetivação do aprendizado a distância via web, devido às múltiplas interfaces de interação que os ambientes digitais oferecem. Elas possibilitam a individualização do ensino, o gerenciamento de ferramentas educacionais e táticas para ampliar a absorção dos conteúdos, além de oferecer diversas outras possibilidades, como promover a independência e a autonomia auxiliando na realização das atividades acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; SILVA, D. S. F. **Aprendizagem por projetos: a utilização do computador como ferramenta pedagógica na educação de jovens e adultos.** Revista Campo do Saber. v. 5 n. 2. 2020. Disponível em <https://periodicos.iesp.edu.br>. Acesso em 23 de Abr. de 2025.

BASTOS, K. V. S.; MUÑOZ, I. K.; & RAPOSO, P. N. **Desafios para as pessoas com deficiência visual no acesso à informação digital**. Informação & Informação, 25(2), 277–301. 2020. Disponível em < https://doi.org/10.5433/1981-8920.2020v25n2p277>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

BERNARDO, C. G.; MUÑOZ, I. K.; SILVA, T. B. P. **Pessoa com deficiência visual e a acessibilidade à informação para mobilidade indoor**. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação - RDBCI. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rdbci.v18i00.8661391>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

BORGES, W. F.; MENDES, E. G. **Usabilidade de aplicativos de tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão**. Revista Brasileira De Educação Especial – RBEE. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em 21 de Fev. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.098/2000 e 10.048/2000**. 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 19 de Fev. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>.Acesso em 06 de Abr. de 2025.

BRASIL. **Portal do MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 de Fev. 2025.

CARVALHO, R. C. S.; COSTA, P.; FREITAS, E. M.; SILVA, J. P.; SILVA, L. P. R. M.; LIMA, W. C. O.; MIRANDA, A. M. A.; GAMA, M. H. C.; PINO, T. E. D.; COELHO, F. F. (2023). O uso do computador como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. Ciências da Computação e Educação. v. 27 - Edição 128. 2023. Disponível em <https://revistaft.com.br>. Acesso em: 23 de Abr. de 2025.

CHILING, M. B. **A EaD como ferramenta inclusiva e de acessibilidade para deficientes visuais no âmbito do instituto Benjamin Constant. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia – CIET/ Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância – EnPED**. Instituto Benjamin Constant – IBC/MEC. 2020. São Carlos-SP, v. 5, n. 1. Disponível em <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1079>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

JUNIOR, A. F. P. C.; LUPETINA, R. M. **A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19.** Seção ensaios e revisões de literatura. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro - RJ. v. 27, n. 62. 2021. Disponível em <https://www.academia.edu>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

MACHADO, V.; PASSOS, M. F.; MARINS, I. C.; HERMANSON-ROSA, L. H. **O desafio da educação à distância para os alunos com necessidades especiais.** Ciências Gestão e Foco. São Paulo – SP. v. 2. 2021. Disponível em < https://faculdade.fafiltec.com.br>. Acesso em 30 de Abr. de 2025.

MAGALHÃES, E. B.; BRANDÃO, J. C. **A EAD e as possibilidades reais para inclusão de discentes com deficiência visual.** Universidade Federal do Ceará – UFC. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufc.br>. Acesso em 18 de Fev. 2025.

OLIVEIRA, J. L.; MATTOS, C. L. G. **Computador e educação: percepção e experiências de alunos(as) de pedagogia.** IV CEDUCE - Colóquio Internacional. Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 2020. Disponível em < https://www.editorarealize.com.br/anais/ceduce>. Acesso em 27 de Abr. de 2025.

PADILHA, C. I. N. **Para uma escola do século XXI.** Org. Maria Tereza Egler Mantoan. UNICAMP. Campinas - SP. 2013. Disponível em <https://www.researchgate.net>. Acesso em 18 de Fev. 2025.

PESSOA, R. R.; MACHADO, S. B. **A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos da escola estadual Joanira Del Castillo.** Revista Exitus. v. 9. N. 1 p. 232 - 257. Santarém – PA. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em 22 de Abr. de 2025.

PIMENTEL, S. C.; MIRANDA, T. G. **Acessibilidade de estudantes com deficiência ao ensino remoto em universidades do sistema estadual da Bahia.** Práticas educacionais inclusivas no ensino superior: Dilemas atuais. Educação e Pesquisa. São Paulo – SP. v. 51. 2025. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551275076>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

PINHEIRO, S.; SANTOS, S. **Acessibilidade visual quebrando paradigmas na inclusão digital, Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), um estudo do caso. Revista MultiAtual**. v. 1, n. 6. 2020. Disponível em <https://www.multiatual.com.br>. Acesso em 21 de Abr. de 2025.

REINALDO, L. R.; JÚNIOR, C. R. C.; CALAZANS, A. T. S. **Acessibilidade para pessoas com deficiência visual com fator de inclusão digital.** Centro Universi-

tário de Brasília – CEUB. Gestão e TI. V. 1, n. 2. Brasília – DF. 2011. Disponível em <https://www.cienciasaude.uniceub.br>. Acesso em 21 de Fev. 2025.

SANTANA, R. C. **A tecnologia educacional e a educação à distância no século XXI**. Revista Scientia. v. 5, n. 3, p. 77-101. Salvador – BA. 2020. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br>. Acesso em 22 de Abr. de 2025.

SANTOS, A. D. P.; MEDOLA, F. O.; PASCOARELLI, L. C.; LANDIM, P. C. **Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual: Uma análise das produções tecnológicas no Brasil.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru – SP. 2018. Disponível em <https://www.researchgate.net>. Acesso em 19 de Fev. 2025.

SANTOS, S. S.; SANTOS, A. J.; SANTOS, J. S. **A inclusão de pessoas com deficiência - (PCD) nos cursos de ensino a distância - (EAD).** *International Seven Multidisciplinary Journal.* São José dos Pinhais - SP - v.3, n.4. 2024. Disponível em <https://sevenpublicacoes.com.br>. Acesso em 19 de Fev. 2025.

SILVA, A. T.; KUENZER, A. Z. **A inclusão de pessoas com deficiência na educação a distância brasileira: da norma à realidade materializada.** Plataforma Espaço Digital. IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2024. Disponível em <https://editorarealize.com.br>. Acesso em 19 de Fev. 2025.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. **A Inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. Pessoas com deficiência visual no ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru – SP. v.28. p.121-138. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

SILVA, K. G. M.; FREIRE, L. S.; BUCCO, L. L.; OLIVEIRA, V. B. **Relato de experiências de um discente deficiente visual do curso de licenciatura em pedagogia à distância.** Universidade Federal de Goiás. Associação Universitária em Rede – UniRede. Goiânia – GO. 2020. Disponível em <https://esud2020.ciar.ufg.br>. Acesso em 10 de Mai. de 2025.

SILVA, M. M. **O processo de inclusão nos cursos de EAD.** Universidade Federal Rural do Semiárido. UFRSA. Mossoró – RN. 2017. Disponível em <http://periodicos.ufersa.edu.br>. Acesso em 20 de Fev. 2025.

VALENTE, J. A. **Liberando a mente: Computador na educação especial**. Editora UNICAMP. 1ª Edição. 1991. Campinas – SP.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.020

GUIA PRÁTICO: TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana Nazário da Silva[1]
Joyce Maria Almeida Moraes[2]
Stheffanie Louise Oliveira Peixo[3]
Diogo Meurer de Souza Castro[4]

RESUMO

O processo de identificação dos transtornos de aprendizagem no campo da neurodivergência, quando desconhecidos, se configura enquanto um desafio dentro dos espaços educacionais. Observando as inúmeras implicações causadas por esses transtornos e os impactos tanto para os docentes quanto aos discentes, este guia prático tem como objetivo de apresentar os conceitos sobre os transtornos de aprendizagem de discalculia, disgrafia e dislexia, auxiliando no processo de identificação e nas possibilidades de abordagens que possam apoiar a redução dos impactos no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Para a elaboração deste guia, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, levando em consideração, como referencial teórico, os autores Correia (1991), Carraher, (2002), Piaget (1996), Wallon (2005). Este

1 Mestranda do Curso de Análises e Sistemas Ambientais do Centro Universitário Cesmac, adriananazzario@gmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, joyce.almeida.santo@gmail.com;

3 Licencianda do Curso de Matemática do Instituto Federal de Alagoas, slop1@aluno.ifal.edu.br;

4 Professor do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas, diogo.castro@ifal.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

trabalho permitiu consolidar o processo de compreensão referente aos transtornos de aprendizagem, apresentando seus conceitos e caminhos para a identificação, acolhimento e utilização de possíveis recursos que auxiliem no desenvolvimento amplo e contínuo. Para tanto, buscou-se construir um trabalho multidisciplinar, contando com diversos profissionais, a fim de traduzir de forma eficiente o papel e a importância de cada área de atuação para o fortalecimento da identificação, das possibilidades de intervenção e das orientações aos docentes que precisam lidar com os desafios de alunos que apresentam alguma dificuldade. Neste material, também será abordado o papel de cada agente transformador: a escola, o professor, o aluno e a família. O guia contará com exemplos de atividades adaptativas diretamente relacionadas ao desenvolvimento das inabilidades afetadas pelos transtornos de aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno de aprendizagem, Neurodivergência, Dislexia, Discalculia, Disgrafia.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação escolar sempre vivenciou inúmeros desafios, como a desigualdade social, a formação e desvalorização dos professores, a infraestrutura deficiente, os recursos limitados, e o desinteresse dos alunos (Moran, 2007). Somado a isso, nos últimos anos, tem crescido significativamente o número de alunos que apresentam algum tipo de transtorno ou dificuldades específicas de aprendizagem, e que porventura precisam de uma atenção especial para alcançar o sucesso escolar (Bischoff, Santos e Muncinelli, 2006). As barreiras que dificultam o percurso formativo pleno, resultam em um ambiente escolar fragilizado com professores esgotados e alunos estagnados.

O perfil do aluno que ingressa no ambiente escolar tem exigido uma transformação no perfil do professor, em principal no que se refere ao conhecimento, teórico e prático, dos temas relacionados a inclusão (Zanata e Treviso, 2016).

Estima-se que no Brasil a prevalência de transtorno de aprendizagem varia entre 5% e 15% em crianças em idade escolar. Esse dado representa não apenas um número, mas reflete em indivíduos que irão apresentar prejuízos na aprendizagem durante todo percurso formativo, com indícios de que perdurem até a vida adulta. Consequentemente a identificação tardia e a ausência de um acompanhamento personalizado, provoca impactos negativos que irão interferir no rendimento escolar, no segmento acadêmico e na permanência deste aluno no ambiente escolar, fatores que prejudicam significativamente (Silveira, 2024).

Segundo Bischoff, Santos e Muncinelli (2006), um passo fundamental para uma transformação efetiva, é contar com professores que se sintam preparados para encarar os desafios da inclusão. Assim, torna-se indispensável despertar para uma problemática que há tempos necessita de atenção, a formação docente.

Fortalecer os conteúdos curriculares, trabalhar com metodologias que tracem esse novo perfil, fortalecer as práticas pedagógicas, evidenciar

ISBN: 978-65-5222-069-1

o papel do professor como agente transformador, incluir cenários práticos que colaborem com as problemáticas do cotidiano, são estratégias que favorecem para o desenvolvimento de competências indispensáveis para a prática docente e para o contexto educacional. Fortalecer a formação docente, resulta em fortalecer o perfil profissional para atuação nesse contexto que exige cada vez mais do professor (Batista *et al.*, 2025). Compreender que o processo para formação docente apresenta lacunas quanto as exigências e realidade do campo de atuação, é um princípio fundamental para estabelecer mudanças significativas, sendo uma demanda emergencial.

É de grande valia para o cenário educacional e para a prática docente, preparar os professores desde sua formação acadêmica, potencializando competências que contribuam para identificação prévia de alunos que possam ter transtorno de aprendizagem. Iniciativa que contribui para distanciar o comportamento de categorizar e/ou rotular o aluno e colabora para preparar o professor na inclusão efetiva deste aluno no ambiente escolar, traçando suas habilidades para que ele possa desenvolver suas competências e obter o sucesso acadêmico (Castro e Alves, 2018).

Dessa forma, o referido trabalho tem como objetivo apresentar os conceitos dos transtornos de aprendizagem, indicar sinais que possam facilitar a identificação e apresentar possibilidades de abordagens que consigam auxiliar na redução dos impactos negativos relacionados ao desenvolvimento acadêmico dos alunos que apresentam transtornos de aprendizagem.

Compreende-se que o processo para inclusão dos alunos com transtorno de aprendizagem, permeia por vários contextos, não somente a prática docente. No entanto, evidenciar estratégias pedagógicas que fortaleçam o trabalho docente, favorece para construção de uma prática com compromisso, capaz de transformar a condição na forma em que os alunos aprendem, acreditar na educação é acreditar no educador. Assim o objetivo é capacitar o professor para que ao identificar as especificidades dos alunos ele possa construir espaços de aprendizagem que respeitem

as particularidades, sem comprometer o aprendizado coletivo, com respeito, compromisso e ética.

METODOLOGIA

A elaboração desta pesquisa possui como sua metodologia uma revisão bibliográfica, se configurando como uma análise aprofundada de publicações no campo de conhecimento da temática discutida. Segundo Gil (2008), esta metodologia foca no desenvolvimento de uma descrição de pesquisas e conhecimentos já preexistente para aprofundamento, com o objetivo de elucidar o tema proposto.

Para uma revisão teórica robusta, os artigos pesquisados foram selecionados nas seguintes bases de dados: google acadêmico, Pubmed, Scielo e periódicos da CAPES. Os termos de busca para pesquisa foram: "transtornos de aprendizagem" OR "dificuldade de aprendizagem" AND "formação docente", "transtorno de aprendizagem" AND "recursos pedagógicos", desafios para inclusão escolar. O referencial teórico estará dividido em tópicos, sendo eles: Compreender conceitos para acolher a singularidade, formação docente e os desafios para a inclusão, recursos pedagógicos e as possibilidades para um processo formativo inclusivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

COMPREENDER CONCEITOS PARA ACOLHER A SINGULARIDADE

Os mecanismos para estabelecer a inclusão escolar são amparados por um repertório de legislações, políticas públicas e normativas que favorecem a reformulação, elaboração e atualização dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Leite e Martins (2015), a construção de um ensino inclusivo se deu oficialmente a partir da Declaração de Salamanca, assembleia realizada na Espanha em 1994, que instituiu a

ISBN: 978-65-5222-069-1

proposta de “Educação para Todos”. Sendo este um documento histórico que estabeleceu a educação inclusiva como um direito humano.

Entretanto, para Terra e Gomes (2013), a indicação para uma educação inclusiva surgi a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, no qual são expostas as necessidades para a elaboração de ações que promovam o processo de inclusão de alunos com especificidades educacionais.

Incluir não está meramente relacionado a inserção do aluno ao processo de ensino regular, ao contrário, relaciona-se ao conhecimento das especificidades deste aluno para integrá-lo aos conteúdos curriculares, as dinâmicas dentro e fora da sala de aula, a interação com colegas e professores e para participação ativa nos processos de ensino.

Segundo Rozek e Serra (2015), aprofundar os conhecimentos quanto as especificidades dos alunos e os aspectos que limitam o desenvolvimento escolar, contribui para refletir sobre as vertentes que traduzem a formação, pensando em uma conduta pedagógica com maior capacidade para enfrentar os desafios presentes no contexto educacional. É relevante compreender os aspectos que envolvem o processo de inclusão, aqui se tratando dos transtornos de aprendizagem.

Assim, para a compreensão efetiva e funcional em relação aos Transtornos de Aprendizagem (TA), cabe inicialmente compreender a diferença em relação a uma Dificuldade de Aprendizagem (DA). Apesar do crescente interesse e emergente debate sobre a temática, ainda é muito comum que haja uma compreensão imprecisa sobre a definição dos transtornos e a diferença em relação as dificuldades de aprendizagem, ocasionando o uso indiscriminado dos termos, levando a uma condução inadequada por parte dos professores devido a não compreensão da diferença.

Desse modo, é indispensável entender de forma mais explícita os conceitos de ambos para serem diferenciados de maneira eficiente. Ao se tratar sobre Dificuldades de Aprendizagem, é relevante considerar as variações presentes na vida do aprendiz que possam interferir em seu desenvolvimento escolar. Diante de fatos cotidianos, podemos supor que

ISBN: 978-65-5222-069-1

fatores sociais e pessoais como, a separação dos pais, mudança de convívio, nascimento de um irmão, questões socioemocionais ou até mesmo problemas internos dentro da própria instituição de ensino, são fatores que podem ocasionar dificuldades de aprendizagem, além de até mesmo questões que podem se relacionar também a deficiência na ensinagem (Lima *et al*., 2023). Nesses casos, quando por seriados motivos o aprendiz não desenvolveu em períodos anteriores, o conhecimento prévio para a compreensão e aprendizagem de novas habilidades, se caracteriza como uma dificuldade de aprendizagem e com abordagens direcionadas é levado a mudanças significativas no desenvolvimento educacional.

Diferentemente das dificuldades de aprendizagem, os transtornos por sua vez fazem parte de um processo de ordem neurológica, envolvendo questões cognitivas que influenciam diretamente na memorização, percepção, raciocínio e linguagem. Surge na infância e segue de modo a alterar o desempenho do aprendiz (Bautheney, 2011).

Em relação a nomenclatura atual desses transtornos, alterações foram realizadas no último Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), passando a ser nomeado Transtornos Específicos de Aprendizagem, não havendo um fator de origem ou causa, tendo ligação a questões hereditárias, bioquímicas e ambientais.

Os transtornos de aprendizagem mais comuns a serem identificados na fase escolar são: disgrafia, discalculia e dislexia. Segundo o CID 10 (2008) os transtornos de aprendizagem são:

> [...] transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental e não é devido a um traumatismo ou doenças cerebrais. (Brasil, 2008)

De acordo com Ferreira (2015), os Transtornos Específicos de Aprendizagem englobam qualquer interferência na aquisição e na utilização de informações ou habilidades que resultem em um desempenho apresentado pela criança que seja significativamente inferior ao seu potencial ou

ISBN: 978-65-5222-069-1

capacidade. Alguns sinais podem ser percebidos como alerta: tirar notas baixas independente do esforço nos estudos; apresentar dificuldade em seguir instruções ou necessidade de constantes explicações passo a passo para realização de tarefas (mesmo que simples); não lembrar dos passos para resolução de problemas por não ter compreendido as tarefas ou não ter identificado a lógica por trás do problema; apresentar pouca memória de material escrito ou falado; ser desatenta de maneira geral; apresentar amplo conhecimento geral mas não conseguir ler (dislexia), escrever (disgrafia) ou fazer contas (discalculia) como esperado.

Por fim, torna-se importante apresentar as definições dos transtornos de aprendizagem para auxiliar a compreensão e favorecer recursos para identificação.

Disgrafia: Apresenta-se como uma perturbação ligada a problemas de integração visomotora, afetando a qualidade da escrita. Caracteriza-se pela alteração na pressão no papel, falta de ritmo dos signos gráficos, escrita desorganizada, dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras e das palavras;

Discalculia: Trata-se de uma perturbação semelhante a dislexia, mas relativa à dificuldade na simbolização dos números e na capacidade aritmética. A discalculia afeta a aquisição normal das competências aritméticas apesar da inteligência dentro da faixa etária, estabilidade emocional, oportunidades acadêmicas e motivação;

Dislexia: Trata-se de um distúrbio específico de leitura, ocasionado por um funcionamento peculiar do cérebro no processamento da linguagem que impede a aprendizagem natural da leitura.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

São inúmeras as implicações que envolvem a formação docente, sobretudo no que se refere as atribuições de competências pedagógicas para o desenvolvimento prático de um fazer docente pautado no aco-

ISBN: 978-65-5222-069-1

lhimento das demandas sociais, em especial aos temas relacionados a inclusão.

Castro e Alves (2018), apontam que o debate sobre a formação inicial de professores vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões educacionais no Brasil. Dentre as implicações sobre a formação docente, destaca-se as lacunas acerca do desenvolvimento, teórico e prático, quanto as temáticas que envolvem a efetivação de uma educação inclusiva, cenário que gera grande inquietação no contexto educacional.

Filho *et al.*, (2024), evidenciam que os professores devem se sentir preparados com conhecimento, técnicas e habilidades para contemplar o desenvolvimento de suas práticas, seja para atender as especificidades de alunos com dificuldades, ou para lidar com os desafios presentes na inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem.

Ao dialogar sobre inclusão torna-se eminente a necessidade de especificar que os desafios encontrados não se limitam a formação docente, distante disso, englobam-se nesse cenário diversos contextos. Tavares, Santos e Freitas (2016), afirmam que os desafios para inclusão esbarram na política, na gestão, valores e crenças sociais, no âmbito familiar, etc.. Portanto, ao discutir sobre inclusão, atrela-se a esse contexto os vários cenários de impacto, mesmo que cada um configure suas próprias implicações. Neste trabalho, evidencia-se a formação docente e os possíveis caminhos para favorecer um processo inclusivo, sem que haja segregação de grupos.

Portanto, compreende-se que potencializar a formação docente significa favorecer possibilidades para que o professor consiga identificar e diferenciar dificuldades e transtornos de aprendizagem para que assim possa de forma assertiva, auxiliar o aluno durante o processo formativo, minimizando os impactos negativos que venham existir. Assim, é importante reforçar que as indicações expostas neste trabalho não devem ser utilizadas para categorizar/rotular o aluno, tampouco servir como método generalista. É crucial a todo processo de inclusão, o respeito em relação as singularidades, as particularidades de cada sujeito, assim não existirá uma

fórmula mágica, apenas recursos que poderão ser utilizados como facilitadores, favorecendo uma prática sensível, acessível e compromissada.

Aperfeiçoar o processo formativo implica em conduzir mudanças efetivas na qualidade da educação ofertada nas instituições de ensino. O professor é um agente de transformação, capaz de realizar grandes feitos na vida de cada aluno. Para isso, é fundamental que ele se sinta cada vez mais preparado para enfrentar os crescentes desafios que surgem no ambiente escolar.

RECURSOS PEDAGÓGICOS E AS POSSIBILIDADES PARA UM PROCESSO FORMATIVO INCLUSIVO

A prática docente se apresenta por vezes de maneira desafiadora. Como abordado anteriormente, a formação dos professores propicia a compreensão em relação aos transtornos de aprendizagem. No entanto, apesar da crescente colocação da formação como um tema central sobre a educação inclusiva, ainda existem lacunas que podem dificultar no desenvolvimento da prática docente. Segundo Mantoan (2015), a educação faz parte de um processo complexo que requer uma transformação interna da prática docente e até mesmo na cultura escolar em relação a adequação do currículo de ensino.

Para que haja um processo formativo inclusivo, é necessário a abertura a novas concepções que dizem respeito a prática, não se limitando aos modos de ensino tradicionais, se equilibrando em um processo pedagógico inovador com a aplicação de novas técnicas e tecnologias, rompendo com paradigmas anteriores (Correia, 1991). Seguindo a linha de defesa por uma educação inclusiva, para Piaget (1996), o processo de aprendizagem precisa ser ativo e construtivo, de modo que, a partir de desafios, que corroborem com as especificidades de cada aluno, se promova uma adequação para o desenvolvimento da aprendizagem. Diante desta perspectiva, o professor passa de um transmissor para um mediador do conhecimento.

Ademais, muitas estratégias no campo das práticas de ensino são apresentadas como eficazes para uma formação inclusiva. São elas: o planejamento colaborativo com objetivo na adaptação do currículo, o uso de tecnologias assistivas, as metodologias participativas, o ensino diferenciado a partir da adaptação dos conteúdos, os métodos e materiais de ensino, os grupos de apoio entre os professores, a comunhão entre escola e a família, as formações específicas e as práticas pedagógicas baseadas na ludicidade e no ensino multissensorial. Segundo Tarouco et al., 2004, p. 6, essas estratégias são:

> As estratégias pedagógicas são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo: as concepções educacionais que embasam as atividades propostas, a articulação de propostas e/ou atividades desencadeadoras de aprendizagens organização o ambiente físico, a utilização de audiovisuais, o planejamento de ações e o tipo e a forma como o material é utilizado. (Tarouco et al., 2004, p. 6)

Com base nessas considerações, faz-se necessário apresentar brevemente como cada uma dessas estratégias podem contribuir para a efetivação de práticas inclusivas no ambiente escolar.

- **Planejamento colaborativo com objetivo na adaptação do currículo:**

A inclusão não deve ser resumida a presença de alunos neurodivergentes no ambiente de educação regular. Falar de uma verdadeira inclusão se torna cada vez mais um desafio principalmente em um país repleto de desigualdades (Mendes, 2007). No entanto, é necessária a atenção para outros pontos de desenvolvimento para sua efetivação, observando se o currículo de fato permite a participação ativa, a socialização e se a escola de maneira ampla acolhe esse aluno. (Capellini, 2001; Santos, 2002; Rosa, 2003).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com intuito na amplitude da efetiva inclusão, o planejamento colaborativo na adaptação do currículo, de maneira conjunta, observe os conteúdos a serem trabalhados, a distribuição de atividades, a colaboração mútua de profissionais e suas experiências diversas sob a ótica de cada um (Conderman, Bresnahan e Pedersen, 2009).

Segundo Mendes (2006, p. 402), é "necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade que tenham implicações práticas e políticas mais claras". Com intuito de que a inclusão seja colocada em prática, sendo o planejamento colaborativo uma prática contínua que permite a diversidade de olhares e a integração de saberes.

- **Práticas pedagógicas baseadas na ludicidade e no ensino multissensorial:**

As práticas pedagógicas em um ambiente educacional vão além da didática. Segundo Franco (2012, p. 62 *apud* Ribeiro; Melo, 2018), define que elas "são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social". Como sabemos, a organização social e suas mudanças são constantes e variadas quando se leva em conta as especificidades de cada pessoa. Por este motivo, as práticas pedagógicas também são mutáveis e devem ser renovadas constantemente.

Dentro do campo da inclusão, o uso da ludicidade e o ensino multissensorial, se apresentam como relevantes no desenvolvimento para estudantes com transtornos de aprendizagem. Segundo Chupil (2015, p. 19), para Piaget "[...] quando a criança brinca, ela assimila o mundo da sua maneira, não havendo compromisso com a realidade.". Contribuindo para a aprendizagem, uma vez que desperta a curiosidade, instiga a busca por respostas e o conhecimento.

A ludicidade dentro do campo educacional possui características que configuram uma intencionalidade pedagógica. Segundo Franco (2015, p. 605 *apud* Ribeiro; Melo, 2018):

> Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades, de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

A abordagem da ludicidade associada a multissensorial, que tem como suas características a utilização mista de sentidos como visão, audição, tato e movimento, corroboram com as práticas pedagógicas de ensino, permitindo que experiências educativas sejam vivenciadas de maneira dinâmica, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, áreas que podem ser afetadas pelos transtornos de aprendizagem.

- **Uso de tecnologias assistivas:**

A inclusão a partir da tecnologia assistiva, nos últimos anos, vem sendo percebida como uma forma de ensinar. Para Bersch (2017) a tecnologia assistiva se trata de uma área interdisciplinar para aquisição do conhecimento com o objetivo na promoção de qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiências.

Como componente de um currículo adaptado, fazem parte as tecnologias assistivas (dispositivos, equipamentos ou sistemas) que sirvam como auxílio para a superação de barreiras em consequência dos transtornos e/ou outras especificidades. No ambiente de aprendizado elas podem ser encontradas de diversas maneiras, por meio de softwares educacionais, aplicativos de comunicação, audiobooks, mapas mentais digitais, teclados virtuais, jogos educativos e tantos outros dispositivos que podem servir como apoio ao desenvolvimento da aprendizagem (Bettio; Giacomazzo, 2020).

Percebesse que a utilização das tecnologias assistivas no contexto educacional representam um conjunto de estratégias fundamentais para auxiliar na garantia da inclusão e equidade. Apesar das inúmeras dificul-

dades para a efetiva implementação de tecnologias dentro do espaço escolar devido a questões estruturais, de formação continuada e organização, ao possibilitar acesso a elas, permite que estudantes com transtornos de aprendizagem superem barreiras, para que todos tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades.

- **Metodologias participativas:**

As metodologias participativas, conhecidas como metodologias ativas na educação, fazem parte da construção do processo educativo que respeita os estudantes na aquisição de novos conhecimentos, influenciando de maneira positiva a autonomia e demonstrando que é possível a criação de ambientes acolhedores e democráticos, em um espaço de colaboração entre os pares para a efetiva inclusão e equidade.

A prática participativa, diferente da prática de transmissão do conhecimento, não possui um indivíduo central, todos fazem parte de um mesmo contexto, envolvendo ativamente os estudantes que, com a mediação dos profissionais da educação, desenvolvem a partir de si e de suas especificidades o processo de aprendizagem (Freire, 1970).

Para Moran (2018, p.4), essa metodologia participativa/ativa, enfatiza o protagonismo do estudante, estimulando o desenvolvimento de habilidades que vão além da memorização de conteúdos, a partir da escuta ativa e mediação do professor. Alguns exemplos dessa metodologia são: a aprendizagem cooperativa, através de projetos, resolução de problemas cotidianos, sala de aula invertida, projetos integradores e aprendizagem por experimentação/investigação.

Contudo, observa-se que a metodologia participativa representa um papel fundamental para o currículo, estando para além de se tratar de uma escolha de didática. Os profissionais da educação, ao reconhecerem o estudante como participante, capaz de construir seu próprio conhecimento, ainda que com suas especificidades, por meio da interação, da investigação e da colaboração, contribui para que ocorra a efetiva inclu-

são, democratização e equidade no ensino, a parit de uma abordagem construtivista de que o conhecimento é desenvolvido a partir das experiências (Carraher, 2002).

Por fim, a adaptação de um currículo com suporte de metodologias participativas, ao serem pensadas também para os estudantes com transtornos de aprendizagem, promovem e fortalecem o acesso à educação e a equidade. Sendo assim, estudantes como protagonistas a partir da metodologia participativa têm a consolidação de um caminho acessível e necessário para que a inclusão se torne em aprendizagem significativa, no qual o ambiente escolar não atenda apenas a presença de estudantes com transtornos de aprendizagem dentro de suas dependências, mas que possam ter acesso ao centro, a educação (Bezerra, 2020).

- **Comunhão entre escola e família:**

Diversos são os recursos pedagógicos para o desenvolvimento da inclusão. Dentre eles, a parceria entre família e escola, indo além das paredes da sala de aula com o objetivo de proporcionar uma educação que reafirme a inclusão cotidianamente, estabelecendo laços e a comunhão entre a escola, a família e a comunidade (Lima *et al.*, 2023).

Ainda que esse assunto seja cada vez mais falado, cabe ressaltar que dentro das práticas pedagógicas de inclusão a integração entre a família, a comunidade docente e comunidade geral, promovem a participação ativa de todos esses componentes, uma vez que o envolvimento de agentes no processo educacional, não se resume apenas ao ambiente escolar. (Lima *et al.*, 2023).

Durante principalmente a formação inicial docente, muito se ouve sobre a família ser o primeiro espaço de socialização e o mais influente na formação dos sujeitos, desempenhando um papel significativo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por este motivo, o sucesso de uma educação inclusiva está atrelado ao envolvimento principalmente entre família e escola para a garantia de um bom desempenho educacio-

nal. (Ignácio; Uhmann, 2021). Em síntese, a comunhão escola e família, podem ser trabalhadas como práticas para o desenvolvimento pedagógico por meio de uma atmosfera de confiança e colaboração mútua, com um ambiente escolar aberto a receber ideias e a trabalhar em conjunto através de conselhos de classe, reuniões de pais e mestres e a escuta ativa do que esses familiares têm a dizer sobre a individualidade de cada estudante com transtorno de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao decorrer desta pesquisa, foi notória a relevância de que os profissionais da educação, independente de sua área de atuação ou nível, principalmente durante a educação básica, compreendam a natureza dos transtornos de aprendizagem e reconheçam seu impacto no processo escolar dos estudantes para a inclusão e equidade.

O processo de observação cotidiana dos comportamentos, a identificação quando realizada a partir de um olhar sensível e reflexivo, permite uma avaliação para além de uma compreensão centrada apenas em um diagnóstico, mas que a partir dele possam se trabalhar as singularidades na maneira de aprender. Contudo, compreender a discalculia, dislexia e disgrafia, abre o olhar para uma reflexão mais próxima das especificidades do estudante, compreendendo pontos de potencialidades e de desafios que precisam ser vencidos.

Apesar da relevância da identificação para que se haja a inclusão, ela por si só, não garante que ocorra de fato um processo de ressignificação, necessitando de um trabalho conjunto de práticas pedagógicas com a finalidade no desenvolvimento das potencialidades e superação dos desafios existentes. A adaptação do currículo e um trabalho multidisciplinar são maneiras as quais pode se considerar eficazes ao articular saberes das diversas áreas do conhecimento, da psicologia, psicomotricidade e neurociências, traçando caminhos que sejam viáveis para apoiar o seu desenvolvimento.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Diante disso, em sentido geral a identificação e adaptação curricular são maneiras de se trabalhar a inclusão, é nesse movimento que se situam os resultados desta pesquisa, apresentando a materialização de atividades adaptativas voltadas às áreas afetadas pelos transtornos de aprendizagem. Cabe ressaltar que não há um modelo único ou fixos, independendo de alterações, uma vez que podem e devem se readaptar de acordo com a análise do contexto e especificidade de cada estudante. Ademais, as atividades apresentadas possuem o objetivo de exemplificar maneiras que buscam promover avanços significativos no desenvolvimento das habilidades. Assim, reafirmamos que este guia antes de apenas propor procedimentos, possibilita a reflexão sobre a importância de um olhar sensível, reflexivo, comprometido e flexível. O entendimento de que o estudante não pode ser reduzido ao diagnóstico aproxima-se da concepção de Wallon (2005), ao considerar que o desenvolvimento resulta de integração.

No âmbito dos resultados e discussões, para melhor ilustrar a aplicação de práticas pedagógicas de acordo com o abordado no referencial teórico deste trabalho, foi realizada uma busca em fontes digitais pautadas em conteúdos educacionais na internet, priorizando sites brasileiros que possuem acesso livre e credibilidade sobre o exposto. Essa etapa da presente pesquisa tem como seu objetivo apresentar atividades adaptativas e plataformas digitais que exemplificam estratégias de intervenção pedagógicas, aqui expostas como sugestões que podem fazer parte do planejamento escolar, respeitando as necessidades e potencialidades de cada estudante. Ademais, organizamos a tabela a seguir, com a indicação de quatro atividades adaptativas e seus links de acesso livre na internet, seguida por um breve detalhamento descrito a partir do material disponível em seus alocadores digitais.

Tabela 1 – Propostas de atividades adaptativas para estudantes com dislexia, disgrafia e discalculia

PROPOSTA	LINK
Atividade de leitura silábica com apoio visual	https://institutoabcd.org.br/fichas-de-atividade/
Jogo das rimas e repetições sonoras	https://www.escolagames.com.br/
Atividade de cálculo com material concreto	https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/metodologia-do-ensino-de-matematica-ii/materiais-concretos
Ecrita guiada por modelo	https://educacaoetransformacao.com.br/atividades-de-caligrafia-para-imprimir/#google_vignette

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

PROPOSTAS DE ATIVIDADES ADAPTATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM (DISLEXIA, DISGRAFIA E DISCALCULIA):

- **Atividade de leitura silábica com apoio visual**

Inicialmente, esta atividade proposta tem o objetivo em trabalhar estratégia para o favorecimento no processo de leitura para estudantes com dislexia, através de sua abordagem e modo de ação, trabalha a relação entre som, sílaba, palavra e significado de forma estruturada e acessível.

A partir do seu modo de funcionalidade, a atividade visa a redução da sobrecarga cognitiva muitas vezes imputada a estudantes com o transtorno da dislexia que ocorre quando há necessidade de decodificação de palavras inteiras, possibilitando que o processo ocorra de modo gradativo, rítmico e seguro.

Como fazer: Inicialmente apresente palavras segmentadas por sílabas, focando em cores diversas para facilitar a percepção. É interessante que se inicie com palavras conhecidas do cotidiano, facilitando a assimilação das palavras com as imagens, trabalhando a leitura, repetição rítmica e a associação das figuras.

ISBN: 978-65-5222-069-1

- **Jogo das rimas e repetições sonoras**

Esta proposta adaptativa por sua vez se volta para a leitura e desenvolvimento da consciência fonológica, necessária para a leitura que passa por fragilidade quando trabalhada com estudantes disléxicos. O objetivo desta atividade é possibilitar o foco do estudante para que ele consiga reconhecer semelhanças sonoras entre diferentes palavras, observando que em determinados momentos ou ao final das palavras elas compartilhem de mesmos sons. 'Deste modo, o jogo também permite que o estudante tenha um momento de participação leve e que poderá ser realizado também de maneira coletiva, lúdica e interativa, reduzindo questões que podem estar atreladas ao transtorno como a ansiedade, uma vez que se sintam em um ambiente de segurança, descoberta e experimentação.

Como fazer: O jogo consiste em apresentar cartões com imagens que terminem com sons semelhantes e a partir disso, se solicita para o estudante a identificação de sons parecidos, ou seja, rimas.

- **Atividade de cálculo com material concreto**

Reafirmando o papel multidisciplinar das atividades adaptativas, a proposta de atividade matemática com material concreto é uma proposta voltada ao atendimento de estudantes com a discalculia, que apresentam dificuldades na compreensão de conceitos matemáticos. Esta atividade traz como principal entendimento de que o estudante inicialmente precisa possuir o letramento matemático, exercitado por meio da visão, o toque e a manipulação.

Com isto, ao aproximar o aprendizado das noções matemáticas a partir de um processo visual e tátil, se reduz a carga de ansiedade, que pode ser associada a visão geral da matemática como uma das áreas mais complexa do conhecimento, permitindo que o estudante de maneira lúdica e leve, compreenda primeiro o conceito para que enfim possa registrar o que foi entendido.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Como fazer: Para esta atividade, podem ser utilizados materiais acessíveis como tampinhas, palitos, botões, bloquinhos ou massinhas, que permitam a possibilidade de interação e apresentação de situações que envolvam adição e subtração representando fisicamente a quantidade e complementando com os mesmos materiais outras maneiras de desenvolver as noções matemáticas.

- **Escrita guiada com modelos**

No que se relaciona a disgrafia, a escrita guiada com modelos é uma prática voltada ao apoio de estudantes com o transtorno, que podem apresentar particularidade para a formação das letras, no alinhamento dos traços e na organização da escrita no papel, desafios enfrentados diariamente por esses estudantes. Para a adaptação e desenvolvimento das habilidades que envolvem as condições de escrita, é necessário que o estudante seja estimulado a exercitar sua coordenação motora fina, ritmo e controle dos movimentos das mãos. Esta atividade por sua vez, favorece a visão do formato das letras e a noção do espaço, tendo em vista o modelo que funcionar como referência.

Contudo, a escrita por meio de adaptações se torna uma prática mais acessível para esses estudantes os auxiliando a avançar de forma progressiva e respeitando seu tempo e suas particularidades.

Como fazer: Se oferta aos estudantes modelos de palavras, inicialmente com traços pontilhados ou reforçados, sugerindo que sigam o contorno, e logo em seguida, copie o que foi tracejado anteriormente. Assim como as demais atividades, se sugere ao professor a utilização de palavras que gerem uma assimilação por meio do significado delas, ou seja, palavras, ou em caso de textos, situações que se relacionem ao cotidiano.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável que a formação docente ocupa um espaço de grande representação no processo de inclusão escolar. O professor é um agente de transformação, capaz de potencializar o ensino, de trabalhar a construção de valores, de favorecer a elaboração de uma identidade social/coletiva. O professor, por si só, carrega o peso de construir novas histórias por meio da educação. Assim, torna-se evidente que o trabalho do professor é primordial para estabelecer mudanças significativas no processo educativo, principalmente quando se fala sobre inclusão escolar.

Considerando que o ato de incluir vai além de receber o aluno em sala de aula, trata-se de integrar este aluno ao ambiente escolar, favorecendo um espaço colaborativo, com aprendizagem significativa e fortalecimento das competências inerentes ao aluno e ao seu processo de ensino e aprendizagem, trabalhar com a formação docente é o compromisso que necessita de uma atenção maior, tendo em vista o papel fundamental que o professor ocupa no processo de inclusão.

Dessa forma, para que haja a inclusão, antes precisa existir a humanização em todo o processo de incluir, compreendendo que o ato humano se relaciona a interação, a comunicação afetiva, a condução respeitosa, a tolerância e paciência, mesmo diante dos inúmeros desafios presentes no contexto escolar. Por isso, quando se fala em formar professores, fala-se de trabalhar a fundo os mecanismos capazes de estabelecer uma transformação efetiva.

Assim, a elaboração deste trabalho provoca reflexões acerca de algumas questões, sendo elas: estamos trabalhando para potencializar os mecanismos de ensino? Os professores se sentem aptos para atuarem no contexto da inclusão? Os professores se sentem seguros quanto suas práticas pedagógicas? O processo de inclusão escolar é humanizado, focado no individuo em desenvolvimento? Aqui estão alguns questionamentos que precisam de respostas, ou melhor, questionamentos que precisam de respaldo.

Para falar em educação inclusiva, é necessário qualificar aqueles que são capazes de efetivar a inclusão na prática, é necessário reconhecer e valorizar esses profissionais, compreendendo que o objetivo principal deve estar pautado em oferecer uma educação de qualidade, uma educação sensível ao contexto social, uma educação humana, uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATISTA, M. G. G. C. *et al*. **Formação docente para atuação com alunos com dificuldade de aprendizagem**, 2025. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/124233939/Formacao_docente_para_atuacao_com_alunos_com_dificuldades_de_aprendizagem-libre.pdf?1755384631=&response-content-

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico.** 2011. 223f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **CID-10:** Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BETTIO, T.; GIACOMAZZO, G. F. A tecnologia assistiva e a aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista: Análise das Pesquisas. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v 4, n. 1, p. 260-280, jan./abr. 2020.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Acessado em: 03 out. 2025. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/IntroducaoTecnologiaAssistiva.pdf.

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão esco-**

lar como um de seus efeitos. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, V.26, N. 4, P.673-688, Out.-Dez., 2020.

BISCHOFF, C. M.; SANTOS, M. S.; MUNCINELLI, S. E. Práticas educacionais inclusivas em sala de aula no Municipio de Caçador/SC. In: Roth, B. W. (org.). Experiências educacionais inclusivas: **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, p. 113-117, 2006.

CARRAHER T. N. (Ed.). (2002). **Aprender pensando:** contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN 978-85-326-0396-8.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:** avaliação do regimento acadêmico. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2018.

CHUPIL, P. **Fundamentos teóricos e metodológias de educação infantil**. 1ª ed. - Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A. 2015.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful coteaching**: real cases and effectives strategies. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CORREIA, José A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto, Portugal : Ed. Asa, 1991.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO. Atividades de caligrafia para imprimir. Acessado em: 25 out. 2025. Disponível em: https://educacaoetransformacao.com.br/atividades-de-caligrafia-para-imprimir/#google_vignette.

ESCOLA GAMES. **Jogos educativos para educadores.** Acessado em: 25 out. 2025. Disponível em: https://www.escolagammes.com.br/ .

FERREIRA, C. **Transtornos de Aprendizagem: da teoria à prática**. Editora: Uni Duni, 2015.

FILHO, T. A. G. et al. **Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. Revista: Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 01 – 16, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IGNÁCIO, T. de S.; UHMANN, S. M. Transtornos do espectro autista e família: relação que contribui (ou não) para a inclusão escolar. **Cadernos Macambira**, [S.L], V. 6, N. 1, P. 174-192, 2021.

INSTITUTO ABCD. Materiais e ferramentas para educadores. Acessado em: 25 out. 2025 Disponível em: https://institutoabcd.org.br/educador/.

KRAHE, E. D.; TARAOUCO, L. M. R.; KONKATH, M. L. P.. Desafios do trabalho docente: mudança ou repetição. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 2, 2006.

LEITE, L.P., MARTINS, S.E.S.O. **A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 85-105., 2015.

LIMA, L. A. de O. *et al*. The importance of integrating pedagogical strategies and family support for the school inclusion of autistic students: a systematic review. Journal of business and management (Iosr-Jbm), V. 25, N. 12, 2023.

MANTOAN, M. T. E.. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S. inclusão**: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, p. 112, 2007.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n.33, p.348-405, set./dez. 2006.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegra: Penso, p. 2-25, 2018.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

RIBEIRO, J. A.; MELO, D. S. O lúdico no processo de ensino aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In:

ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11.; FÓRUM PERMANETE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12., 2018, Aracaju [s.n], 2018.

ROSA, L. C.S. **Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

ROZEK, M.; SERRA, R. G. **Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167 – 184, 2015.

SCHIVANI, J. Materiais concretos. Disciplinas: Metodologia do ensino de matemática II. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Acessado em 25 out. 2025. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciolinas/metodologia-do-ensino-de-matematica-ii/materiais-concretos .

SANTOS, N. A. S. **A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de Fora**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2002.

SILVEIRA, M. M. P. Transtornos de aprendizagem: identificação, diagnóstico e intervenção. Artmed, 2024. Acessado em 13 de set. 2025. Disponível em: https://artmed.com.br/artigos/transtornos-de-aprendizagem-identificacao-diagnostico-e-intervencao

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar.** 2016. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação na Cultura Digital, Univerdade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TAROUCO, L. M. R.; KONRATH, M. L. P.; GRANDO, A. R. C. da S. **Usando o PowerPoint para a construção de jogos educativos**. RENOTE (Revista Novas Tecnologias na Educação), UFRGS, 14 nov. 2004. DOI: 10.22456/1679-1916.13777. Acessado em 12 de Set de 2025. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13777/16036.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marilia, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

TERRA, R. N.; GOMES, C. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZANATA, C.; Treviso, V. C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. Cadernos de educação: ensino e sociedade. Bebedouro – SP, v. 03, p. 15-30, 2016.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.021

CONCEPÇÕES E DESAFIOS DA INCLUSÃO POR PROFESSORES DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES AUTISTAS

Cristiane Pereira de Oliveira[1]
Maria de Fatima Vilhena da Silva[2]

RESUMO

Este estudo tem o objetivo geral de compreender as concepções de professores de química do ensino médio quanto ao processo de inclusão de estudantes com TEA e suas relações com metodologias, dificuldades enfrentadas e propostas de aprimoramento. A pesquisa fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva e da aprendizagem significativa, considerando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades cognitivas, comunicativas e sensoriais dos estudantes autistas. O estudo foi desenvolvido com abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizando entrevistas semiestruturadas, realizadas entre 10 e 25 de março de 2025, com três docentes de Química identificados como P1, P2 e P3. As respostas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo, o que possibilitou a identificação de categorias relacionadas às percepções sobre a inclusão, metodologias de ensino, dificuldades, experiências positivas e propostas de

1 Doutoranda da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e Professora do Instituto Federal de Roraima (IFRR), *campus* Boa Vista; cristiane.oliveira@ifrr.edu.br.

2 Doutora em Tecnologia de Alimentos (UNICAMP), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Rede de Ciências e Matemática (PPGECEM/REAMEC) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), líder do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva; fvilhena23@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

melhoria. Os resultados indicam que, embora os professores demonstrem sensibilidade e empenho na inclusão, ainda enfrentam limitações decorrentes da falta de formação específica, de tempo para o planejamento e de apoio institucional. As práticas relatadas, como adaptações em avaliações, uso de recursos visuais, tecnológicos e multissensoriais, mostraram-se pertinentes para promover maior engajamento e compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes com TEA. Conclui-se que o ensino de Química na perspectiva da inclusão requer formação continuada, planejamento colaborativo e ambientes de aprendizagem estruturados capazes de acolher a diversidade e valorizar as potencialidades dos estudantes autistas.

Palavras-chave: Ensino de química, Transtorno do espectro autista, Práticas docentes, Aprendizagem significativa, Adaptação.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se um dos maiores desafios da educação contemporânea, sobretudo nas áreas de ensino de Ciências. No ensino de Química, o desafio está relacionado principalmente às abstrações nessa área do conhecimento, o que vai de encontro às habilidades comunicativas e sensoriais que caracterizam esse público-alvo. O processo de ensino e aprendizagem desses estudantes demanda um olhar pedagógico sensível e capaz de reconhecer suas potencialidades, respeitar seus limites e, sobretudo, adaptar as práticas didáticas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino deve assegurar condições equitativas para todos os alunos, promovendo a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade como princípio pedagógico. Entende-se, pois, que o planejamento e o desenvolvimento de práticas de ensino precisam estar alinhados à lei em pauta, além de haver condições adequadas para minimizar os desafios docentes.

A realização desta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos que abordem o ensino de Química para alunos com TEA no contexto da educação básica, bem como pela necessidade de se refletir sobre práticas pedagógicas que considerem as particularidades desses estudantes. Além disso, compreender as percepções dos docentes que vivenciam essa realidade cotidiana pode evidenciar caminhos, desafios e possibilidades para uma educação inclusiva.

Para tanto, o estudo está ancorado em pressupostos teóricos da educação inclusiva discutidos por Galvão Filho (2016), Donati e Capellini (2018) e pela Aprendizagem Significativa explicada por Ausubel (1980; 2003) e outros estudiosos. Tais estudos enfatizam a necessidade de se articular os novos conhecimentos à realidade e às experiências prévias dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos no processo educativo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Nesse contexto, esta pesquisa é orientada pelo seguinte problema: como os professores de Química percebem e organizam suas práticas pedagógicas para promover a inclusão e a aprendizagem significativa de estudantes com TEA?

Partindo desta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de professores de Química do ensino médio quanto ao processo de inclusão de estudantes com TEA e suas relações com metodologias, dificuldades enfrentadas e propostas de aprimoramento.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cuja abordagem favorece uma visão aprofundada do ensino inclusivo e das estratégias pedagógicas aplicadas no contexto do ensino médio para estudantes com TEA.

A população da pesquisa foi composta por três professores de Química do ensino médio identificados como P1, P2 e P3, considerando-se a experiência direta no atendimento a estudantes autistas em suas turmas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro com intuito de compreender as percepções docentes sobre o ensino de Química para estudantes autistas, identificar as metodologias pedagógicas utilizadas, as dificuldades percebidas e as sugestões de melhoria para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. O roteiro contemplou questões como: percepção geral sobre o ensino de Química, metodologias e recursos aplicados, formação docente, dificuldades enfrentadas, sugestões de aprimoramento, experiências positivas e reflexões finais, de modo que os professores compartilhassem relatos detalhados de suas práticas e vivências docentes.

Para a realização das entrevistas, foram utilizados um celular iPhone 13 Pro Max 1TB e um microfone de lapela sem fio para captação de imagens e áudio, respectivamente. Os arquivos de vídeo foram posteriormente convertidos para o formato de áudio MP3, em qualidade econômica, uti-

lizando-se o *site* https://online-audio-converter.com/pt/ para reduzir o tamanho dos arquivos. A transcrição das entrevistas foi feita pela plataforma https://transcribe.com/app, assegurando fidelidade ao conteúdo original e permitindo a análise detalhada das respostas dos participantes.

As entrevistas foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que possibilita identificar categorias temáticas e núcleos de sentido presentes nas falas dos docentes. Essa técnica permitiu organizar as informações de forma sistemática, destacando padrões, divergências e evidências sobre estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações metodológicas e sugestões para aprimoramento do ensino de Química para estudantes com TEA.

Do ponto de vista ético, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 7.413.368, emitido em 26 de fevereiro de 2025. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-lhes o direito à informação, à confidencialidade e à participação voluntária.

Quando pertinente, foi assegurado o direito de uso de imagens e dados, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Por fim, a metodologia adotada, combinando entrevistas semiestruturadas, equipamentos adequados e análise qualitativa de conteúdo garantiu rigor científico e validade ética. O estudo revela cinco categorias a serem analisadas (Quadro 1): Concepção sobre a Inclusão; Concepções de Ensino e Adaptação; Dificuldades Docentes; Experiências Positivas; Propostas para Melhorias.

Quadro 1. Categorias temáticas da Análise de Conteúdo e evidências nas falas docentes.

Categoria	Evidências nas Entrevistas
Concepções de inclusão	P1: "incluir sem evidenciar"; P2: dificuldade de tempo; P3: falta de comunicação institucional
Ensino e adaptações	P1: provas diferenciadas; P2: exemplos e provas orais; P3: modelos visuais, *apps*, jogos
Dificuldades docentes	Falta de formação, de tempo, de diagnóstico e apoio adequado, em comum entre os três docentes

Categoria	Evidências nas Entrevistas
Experiências positivas	Avanços significativos ao adaptar estratégias
Propostas para melhorias	Salas adaptadas, PEI, colaboração entre docentes, apoio institucional e formação continuada

Fonte: As autoras (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, as categorias temáticas emergentes da Análise de Conteúdo, acompanhadas de evidências extraídas das falas dos professores participantes no Quadro 1, refletem concepções sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino de Química. Elas destacam também os desafios enfrentados quanto às estratégias utilizadas, as experiências positivas e as sugestões para aprimoramento das práticas pedagógicas.

A) CONCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO

Os docentes entrevistados apresentaram concepções distintas sobre os desafios da inclusão de estudantes autistas no contexto das aulas de Química. O professor P1, por exemplo, destacou a importância de se promover a inserção mais naturalizada dos alunos com TEA no ambiente escolar, evitando a exposição excessiva de sua condição: “Acho que o maior desafio é isso. [...] É você incluir dentro daquele contexto de quase normalidade de uma sala de aula. É você ter cuidado, ser cuidadoso, mas não ser muito explícito na diferenciação” (P1).

O conteúdo da fala de P1 remete à ideia de inclusão que valoriza a convivência com as diferenças sem estigmas, propõe a participação equitativa e discreta no cotidiano escolar. No entanto, ao se referir ao “contexto de quase normalidade”, o não-dito indica que o ambiente de sala de aula com a presença de estudantes neuroatípicos (autistas) parece exigir equilíbrio entre personalização e pertencimento, o que siginifica ser também um desafio docente.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O professor P2 apontou a dificuldade em realizar um acompanhamento mais individualizado dos estudantes com TEA no contexto da aula regular, considerando a heterogeneidade das turmas e a limitação de tempo: "Para mim, é um desafio [...]. Cada um tem que saber uma maneira de chegar em cada um. Eles não são iguais [...]. E o desafio realmente é ter esse momento individual [de] que eles precisam ali" (P2).

A preocupação expressa por esse professor mostra a tensão vivida entre a demanda da inclusão e as condições reais de trabalho pedagógico, especialmente as condições adequadas para lidar com as especificidades dos alunos.

O professor P3 alude a alguns problemas para que haja a inclusão: "o primeiro desafio [...] é a falta de comunicação institucional [...]. E o segundo é a minha própria capacitação. Nunca havia participado de cursos voltados para alunos com PEI" (P3). Ele também enfatiza o fato de sua formação profissional voltada para o atendimento de estudantes com necessidades específicas ser insatisfatória.

Por um lado, as respostas dos professores contrastam com os preceitos legais que regem a educação inclusiva no Brasil. De acordo com o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis, garantindo a eliminação de barreiras e a adoção de medidas individualizadas para promover a autonomia e o pleno acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Donati e Capellini (2018), Mantoan (2003) e Ropoli *et al*. (2010) ressaltam que, para ocorrer a inclusão, é imprescindível que a escola atue de forma articulada, institucionalizando práticas inclusivas, e que o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possa servir de suporte com planejamento colaborativo e consistente junto aos professores da escola. Os estudos desses autores destacam a formação continuada dos docentes como condição essencial para a existência de uma escola inclusiva, principalmente ao se considerar estudantes neurodivergentes.

> Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais (Ropoli *et al.*, 2010).

Portanto, é importante que os educadores e a escola como instituição reconheçam as potencialidades dos estudantes autistas e respondam às suas necessidades equitativamente, como mostram as respostas dos professores P1, P2, e P3.

Por outro lado, Galvão Filho (2016) defende uma situação diferente de inclusão. Para o autor, incluir não se restringe à presença física do aluno na sala de aula, pois requer a superação de paradigmas que ainda sustentam práticas excludentes. Entre as condições inclusivas, é apontada uma formação docente que propicie um olhar sensível, acolhedor e propositivo, capaz de fomentar a participação plena e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, conforme assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) em seu capítulo V.

B) CONCEPÇÕES DE ENSINO E ADAPTAÇÃO

No contexto da inclusão de estudantes autistas no ensino de Química, os professores participantes da pesquisa relataram diferentes necessidades de adaptação pedagógica.

O professor P1 mencionou a modificação das avaliações como estratégia essencial para adaptar as atividades às necessidades dos estudantes com TEA:

> *"A adaptação, especialmente, é na atividade, nas avaliações, na atividade como um todo. [...] Por exemplo, você pega uma questão objetiva, normalmente são cinco questões. Então, para alunos autistas, a gente foi orientado a três, duas, no máximo três, e outro direcionamento na pergunta. [...] É uma prova específica [...]para o aluno autista. É diferenciada mesmo" (Professor P1).*

ISBN: 978-65-5222-069-1

Esse recorte da entrevista de P1 dá indícios de que ele busca realizar adaptações específicas em avaliações para estudantes com TEA. Uma delas é reduzir a quantidade de questões e adequar a linguagem, visando a uma melhor compreensão e equidade na avaliação. O professor P1 tem preocupação com a avaliação focada nas condições dos alunos autistas, porém sem perder o objetivo do tema que foi dado a todos.

O professor P2 enfatizou a adaptação na avaliação ao propor que os alunos respondam oralmente, além de personalização das atividades. O excerto mostra a valorização do diálogo direto com os alunos:

> *"Tem casos que quando é individual, [o estudante] vai entregar em branco, [então] eu falo, 'mas vem cá, o que você entendeu aqui?' Aí eu consigo avaliar só com o que ele fez. [...] Já teve alguns [casos em] que eu só avaliei [de modo] oral. [...] Porque alguns não conseguem entender só lendo. [...] É possível, é possível. Faz parte do professor ir atrás, entender, pesquisar sobre o conteúdo, saber que precisa desse atendimento individualizado com ele" (Professor P2).*

Essa prática mostra um esforço docente em personalizar o ensino para que os estudantes tenham aprendizagem, ainda que de maneira empírica.

Ainda sobre a concepção de adaptação de atividades para alunos com TEA, o professor P3 relatou a utilização de recursos multissensoriais e ferramentas tecnológicas, como, por exemplo, aplicativos educativos que possam facilitar a compreensão dos conteúdos:

> *"A metodologia que deu super bacana [nas atividades] foi a multissensorial, que [é como] eles chamam para quem tem o Transtorno do Espectro Autista. [...] Quando eu comecei a usar o modelo molecular [...] nossa, pronto, parou. [...] Foi uma das maiores notas da sala. [...] Eu utilizo modelos que são gratuitos para eles montarem as estruturas dos compostos orgânicos. E aí eu mando um link, cada um dá para baixar pelo celular [...] fica melhor deles visualizarem" (Professor P3).*

O professor P3 fala com entusiasmo sobre o uso de recursos visuais em aulas de Química; cita o uso de modelos moleculares e aplicativos digitais como instrumentos didáticos eficazes para o engajamento e aprendizagem de estudantes autistas, integrando estímulos visuais, táteis

e auditivos. Os instrumentos citados dialogam diretamente com os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980), em que os modelos, os aplicativos e a orientação aos alunos alinham-se ao que na teoria ausubeliana são chamados de organizadores prévios. Esses organizadores promovem o estímulo dos estudantes a querer aprender. E, aprendendo a partir dessas ferramentas e métodos, surge a ancoragem do novo conhecimento, que se associa às experiências prévias e torna-se significativo.

O professor P3 indica na sua fala que a adaptação com uso desses instrumentos também é meio de demonstrar respeito ao ritmo e aos interesses de cada estudante. Ademais, sua fala mostra que as práticas adaptadas são intencionalmente planejadas, fato este fundamental que considera as características do TEA.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os conteúdos escolares articulados a contextos reais, estimulando o protagonismo e a autonomia dos estudantes por meio da associação de temas a assuntos cotidianos (Brasil, 2018). No ensino de Química, a aprendizagen dos estudantes com TEA torna-se evidente quando se aproxima o conteúdo à sua realidade sensorial e cognitiva, permeada de instrumentos didáticos que incentivam os alunos a querer aprender.

A aprendizagem, entendida como um processo contínuo, dinâmico e individualizado, é influenciada por múltiplos fatores: a motivação, o ambiente escolar, o nível de conhecimento prévio, os estilos de aprendizagem e os métodos empregados. Para Camargo e Camargo (2020), as tecnologias digitais tornam-se aliadas importantes para estimular a observação, experimentação e visualização dos conceitos químicos, o que se mostra especialmente eficiente com estudantes com autismo, cujas habilidades visuais costumam ser mais desenvolvidas.

Vídeos, animações, aplicativos e jogos adaptados despertam o interesse dos alunos e contribuem para uma aprendizagem mais lúdica e envolvente (Souza; Candeia, 2020; Delamuta *et al.*, 2021). Além disso, é essencial estabelecer rotinas previsíveis e utilizar uma linguagem objetiva

e concreta, com analogias e exemplos práticos. Essa estrutura favorece o desenvolvimento da autonomia e a adaptação dos estudantes com TEA no ambiente escolar, reduzindo sua ansiedade e favorecendo a concentração.

Além desses instrumentos, a formação continuada dos professores é um elemento-chave para a inclusão educacional. Conforme defende Oliveira (2023), é necessário investir em capacitações que qualifiquem os docentes para compreender as demandas dos estudantes com autismo e adaptar suas práticas pedagógicas. Promover espaços de diálogo e troca de experiências entre os profissionais é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas.

Neste circuito de discussão, a inclusão dos educandos com TEA no ensino de Química requer a articulação de um trabalho docente consciente com a família, gestores e profissionais de apoio. No ensino adaptado, é fundamental criar condições para um ambiente colaborativo, estruturado e acolhedor onde os estudantes se sintam protagonistas do processo de aprendizagem significativa.

C) DIFICULDADES DOCENTES

Apesar dos esforços relatados na adaptação de estratégias pedagógicas para alunos com TEA, os docentes entrevistados apontaram limitações importantes que impactam diretamente a efetividade de suas ações. Entre os fatores mais recorrentes estão a formação inicial insuficiente para trabalhar a inclusão de estudantes com autismo, a escassez de tempo para realizar atividades adaptadas e bem planejadas, apoio institucional praticamente ausente e a ausência de registros de informações detalhadas sobre o perfil dos estudantes autistas, o que gera insegurança no planejamento e na condução das aulas.

O professor P1 destaca que sua formação em licenciatura ocorreu antes da lei de inclusão ser promulgada,o que para ele resultou em uma lacuna de conhecimentos específicos: “Minha formação já é mais antiga,

né? Eu sou de 1996 [...] não fiz nenhuma disciplina voltada para alunos especiais. [...] Acho que a gente tem que ter o conhecimento técnico mesmo do que é o autismo [...] quando a gente vai entrar na sala de aula". Ele também enfatiza que o desenvolvimento de competências para lidar com estudantes com TEA não deve ser pontual, mas contínuo: "O treinamento deveria ser contínuo, especificamente para esse público".

A carência formativa de P1 também aparece de maneira semelhante na fala do professor P3, o qual relata não ter tido acesso a cursos específicos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas e ter ido, por iniciativa própria, em busca de informações: "Nunca participei de cursos voltados para alunos com PEI [...] comecei a pesquisar meio que sozinho. [...] Como é que eu vou ensinar? [...] eu tive que começar a estudar. [...] Se eu não fosse procurar, pouco eu saberia".

Além disso, P3 critica a ausência de comunicação institucional e o improviso com que muitas vezes é informado sobre os estudantes: "Chegar na sala e receber um e-mail [de] que temos tantos alunos autistas [...] poxa, você tem X número, te vira. Tu é o docente."

Nesta pauta, o professor P2 reconhece que o planejamento seria melhor se houvesse acesso às informações detalhadas sobre os alunos autistas, como se lê no seguinte excerto:

> *"Se a gente tivesse conhecimento, qual a característica daquele aluno [...] o trabalho seria muito mais proveitoso. [...] O direcionamento seria outro [...] conhecendo o laudo, conhecendo o histórico daquele aluno. [...] Eu acho que, pela falta de conhecimento do que ele poderia produzir, então o trabalho ficou prejudicado" (Professor P2).*

O professor P1 corrobora as ideias de P2 no sentido de que "Tem conteúdo, especificamente na Química, que é mais complicado [...]. Se a gente tivesse conhecimento [...] do laudo, onde ele se destaca [...], o trabalho seria mais proveitoso".

As falas dos três docentes revelam um cenário comum de improvisação pedagógica, decorrente da falta de formação adequada, tempo para o planejamento e suporte institucional. Tais dificuldades são agravadas

ISBN: 978-65-5222-069-1

pela ausência de articulação entre os setores da escola, especialmente entre os professores regulares e os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As declarações dos professores contrastam com as diretrizes estabelecidas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na BNCC, que defendem a promoção de práticas pedagógicas adaptadas, a institucionalização do AEE e a eliminação de barreiras

que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A efetiva inclusão escolar depende, portanto, não apenas da boa vontade do educador, mas da implementação de políticas formativas, da construção de redes colaborativas dentro das instituições e do fornecimento de dados claros e acessíveis sobre os perfis e as necessidades dos educandos com TEA.

D) EXPERIÊNCIAS POSITIVAS

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores entrevistados nesta pesquisa quanto ao processo de inclusão de estudantes com TEA, eles compartilham experiências marcantes e bem-sucedidas em sala de aula, que evidenciam o potencial dos alunos autistas quando são adotadas estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Relato de P1:

O professor narrou a significativa evolução de um estudante com TEA, especialmente em sua capacidade de expressão escrita, após adaptações e acompanhamento constante. Ele descreveu o progresso do aluno com entusiasmo e admiração: “Ele teve uma evolução absurda. Ele não conseguia formular uma frase no início. Era uma frase isolada e outra frase isolada. Hoje ele já faz uma estrutura com começo, meio e fim. Então isso, para mim, é muito significativo”.

Este relato demonstra que, quando o docente compreende o ritmo e as formas particulares de aprendizagem do educando, é possível promo-

ISBN: 978-65-5222-069-1

ver avanços concretos em habilidades cognitivas e comunicativas, mesmo em áreas que inicialmente parecem limitadas.

Relato de P2:

O professor destacou o caso de um aluno com TEA que apresentava hiperfoco em áreas específicas do conhecimento, como Química e Astronomia. Ele reconheceu que o interesse intenso do estudante contribuiu para sua motivação e desempenho, o que exigiu dele, enquanto professor, a sensibilidade de integrar esses temas ao conteúdo curricular: "Teve um aluno que tinha um hiperfoco muito grande. Ele sabia falar de Astronomia, sabia tudo de Química. Tudo que você falava, ele fazia uma ligação. [...] Isso me fez perceber que ele tinha potencial, só precisava de um canal para expressar esse conhecimento".

Esta experiência reforça a importância de se valorizar os interesses específicos dos estudantes com TEA como pontos de partida para a aprendizagem significativa, conforme preconiza Ausubel (2003), de modo a favorecer, assim, o engajamento e o protagonismo no processo educacional.

Relato de P3:

O professor relatou um caso em que a utilização de recursos visuais e modelos moleculares resultou em um salto de desempenho por parte de uma aluna que inicialmente apresentava dispersão e dificuldades de concentração.

Ao integrar aplicativos digitais e materiais concretos, ele percebeu uma mudança expressiva na participação e no rendimento da estudante:"Quando eu comecei a usar o modelo molecular [...] nossa, pronto, parou. [...] Foi uma das maiores notas da sala. [...] Eu utilizo modelos gratuitos, mando um *link* para baixar no celular, e isso ajudou ela a visualizar melhor".

Este episódio evidencia o papel transformador das metodologias ativas e multissensoriais no ensino de Química, especialmente para estudantes com autismo que tendem a se interessar por jogos, materiais visuais e concretos. Tal abordagem dialoga diretamente com a reflexão

proposta por Miguel Soler Martí (1999), que cunhou a expressão "didática multissensorial de las ciencias" (Camargo, 2016), questionando: como se faz um estudo multissensorial dos ecossistemas de um rio se nossa cultura científica não explora o ambiente com os demais sentidos?

Na pesquisa há utilização de múltiplos sentidos — visão, tato, audição, olfato e, quando possível, paladar — que se tornam essenciais para o processo de ensino-aprendizagem das Ciências Naturais, pois eles ampliam a percepção e a compreensão do fenômeno estudado.

Assim, as estratégias multissensoriais em Química, como o uso de modelos concretos, aplicativos interativos e recursos visuais, não apenas facilitam a aprendizagem como promovem uma experiência mais rica e significativa. Elas permitem que os estudantes ancorem novos conhecimentos em suas experiências prévias e ampliem o entendimento científico e a participação ativa no processo educativo.

As experiências positivas relatadas pelos docentes entrevistados mostram que, mesmo diante das limitações estruturais e da escassez de formação especializada, a escuta atenta, o uso de recursos adequados e a valorização das singularidades dos alunos autistas podem resultar em avanços relevantes na aprendizagem e na participação escolar. Esses momentos de sucesso reforçam a importância de o/a professor/a investir em práticas pedagógicas flexíveis, adaptadas, responsivas e sensíveis à neurodiversidade.

Tais experiências reforçam que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é relacionado com experiências anteriores e interesses pessoais dos estudantes, como propõe Ausubel (2003). Para estudantes com TEA, esse processo é fortalecido por meio de abordagens que considerem seus estilos cognitivos, suas habilidades sensoriais e suas particularidades na socialização, comunicação e atenção.

Portanto, o ensino de Química, sobretudo em contextos inclusivos, exige uma reforma na atitude docente, além de pensamento reflexivo e crítico sobre os fenômenos cotidianos e a forma como estes são representados e explorados pedagogicamente. Os achados indicam que a

capacidade dos alunos com TEA pode ser potencializada, sobretudo por meio de didáticas diferenciadas e criativas.

Dentre as pesquisas que discutem estratégias utilizadas para a aprendizagem em Química por alunos com autismo, têm-se na literatura os seguintes trabalhos citados no Quadro 2.

Quadro 2. Uso de instrumentos pedagógicos em aulas de Química em publicações entre 2017 e 2022).

Instrumentos pedagógicos em aulas de química	Autor/a	Ano de publicação
Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	Parmigiani; Oliveira	2021
Materiais recreativos, como tabelas lúdicas	Souza; Souza; Barbosa	2018
	Paiva; Fonseca; Colares	2022
Aplicativos e jogos educativos adaptados	Camargo; Camargo,	2020
	Souza; Candeia	2020
	Delamuta *et al.*	2021
Jogos interativos temáticos	Anjos *et al.*	2020
Uso de analogias	Fonseca; Brito	2021
Metodologia ativas e gamificadas	Camargo; Camargo	2020
	Caetano; Leão	2022
Experimentação	Klein; Barin	2017
	Silva	2017
Histórias em quadrinhos	Oliveira; Oliveira	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

As estratégias no Quadro 2 são reconhecidas pelos autores como meios de promover a participação dos estudantes, o desenvolvimento de sua autonomia, a curiosidade científica e a apropriação crítica do conhecimento químico.

Desta forma, as estratégias enquanto meios de aproximação de conteúdos, de motivação e aprendizagem criam um ambiente de aprendizagem dinâmico, sensorial e acessível fundamentado na escuta das necessidades e potencialidades dos educandos com TEA. Elas representam alguns dos passos fundamentais no planejamento de ensino para se consolidar a educação inclusiva e significativa.

ISBN: 978-65-5222-069-1

E) PROPOSTAS PARA MELHORIAS

As entrevistas dos professores sobre proposições para o ensino inclusivo de Química evidenciam um consenso entre si quanto à necessidade urgente de planejamento intersetorial, formação continuada e ambientes pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes com TEA. Tais aspectos são considerados cruciais para viabilizar práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA na disciplina de Química.

O professor P1 destacou a importância da visualidade e da contextualização no processo de ensino para estudantes com TEA: "Especificamente para o autista, o ambiente tinha que ser mais visual [...]. Figuras, demonstrações, Química na cozinha, reciclagem de papel [...]", entre outras sugestões.

O professor P3 enfatizou a criação de um ambiente diferenciado, com recursos visuais e digitais, capaz de atender às especificidades sensoriais dos alunos com TEA. Ele afirma que o ensino deve ter caráter "visual e lúdico. [...] e prática ajuda muito [...]". Acrescentou que os professores "precisam de capacitação, reuniões, planejamento, um ambiente extra com recursos".

A este respeito, os autores Donati e Capellini (2018) enfatizam que a inclusão efetiva exige estrutura, formação e articulação entre os profissionais da escola. As respostas dos docentes entrevistados também dão importância às especificidades das pessoas incluídas no espectro autista, como uso de materiais concretos, visuais e lúdicos.

Por outro lado, o professor P2 apresenta os limites do ensino coletivo em relação às demandas específicas de alunos autistas, apontando a necessidade de um atendimento mais personalizado: "Não sei como resolver isso [...]. Teria que ter um professor da disciplina para reexplicar o conteúdo de forma individual [...]". Essa proposta ecoa no que está preconizado nas políticas institucionais. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), é indicado um segundo professor ou tutor pedagó-

gico para reforçar o atendimento individualizado, porém, o reforço seria mais apropriado a um planejamento de escola integral.

Os dados empíricos obtidos nas entrevistas sustentam a hipótese de que é possível promover aprendizagem significativa para estudantes com TEA quando asseguradas as condições mínimas de clareza nas explicações, organização didática, vínculo com saberes prévios, uso de experimentos ou metodologias ativas com adaptações pedagógicas. Tais condições são fortalecidas quando o ambiente de aprendizagem considera as características cognitivas e sensoriais dos alunos com autismo, com o suporte de recursos visuais, tecnológicos e humanos integrando diferentes setores da instituição.

De acordo com Galvão Filho (2016), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a superação de paradigmas tradicionais, com o fortalecimento de práticas colaborativas e investimento em formação docente. Nesse contexto, as contribuições dos professores desta pesquisa reforçam que, apesar das limitações estruturais e de formação docente, há caminhos possíveis e efetivos para tornar o ensino de Química acessível, envolvente e transformador para estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que, embora os docentes demonstrem comprometimento com a inclusão, enfrentam limitações estruturais e formativas significativas, como falta de capacitação específica, ausência de planejamento intersetorial e carência de informações sobre o perfil dos estudantes.

O conteúdo das falas dos professores revela a coexistência de práticas inclusivas intuitivas — como adaptações de avaliações, uso de recursos visuais e tecnológicos e avaliações orais — e desafios concretos que dificultam o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo identificou experiências positivas e transformadoras nas quais o uso de metodologias multissensoriais, recursos digitais e estra-

tégias personalizadas resultou em avanços expressivos na participação e no desempenho dos educandos com TEA. Esses achados corroboram a relevância da formação continuada e do trabalho colaborativo entre docentes, gestores, famílias e profissionais de apoio.

De modo geral, as análises apontam que a efetivação da inclusão no ensino de Química depende da construção de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, planejadas e sustentadas por teorias de aprendizagem e políticas institucionais que reconheçam o papel do professor como mediador de aprendizagens significativas e promotor da autonomia dos estudantes com TEA. A pesquisa conclui que, embora persistam desafios, há caminhos viáveis e inspiradores que demonstram ser possíveis para a construção de uma educação química inclusiva, sensível e transformadora, ancorada na valorização das neurodivergências e na crença no potencial de todos os aprendizes.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Shamya Cristina de Lima Gomes dos. **Ludicidade no ensino de química**: uma estratégia de aprendizagem para pessoas com transtorno do espectro autista. 2020. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura de Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Macapá, 2020.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**: um ponto de vista cognitivo. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 abr. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/assuntos/legislacao/resolucoes-conselho-nacional-de-saude/resolucao-510-2016. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base nacional comum curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-deeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 set. 2022.

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 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

CAMARGO, S. C. de L. da S.; CAMARGO, L. N. A inclusão escolar do autista por meio das metodologias ativas. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 60-70, 2020.

CARVALHO, C. de A. **Ensino pela pesquisa**: um estudo de caso a partir do curso técnico em química do Instituto Estadual de Educação Prof. Annes Dias de Cruz Alta-RS. 2021. 123 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2021.

DELAMUTA, B. H.; COELHO NETO, J.; SANCHEZ JUNIOR, S. L.; ASSAI, N. D. S. O uso de aplicativos para o ensino de química: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – Educitec**, Manaus, v. 7, e145621-e145621, 2021. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1456. Acesso em: 30 maio 2024.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018.

FONSECA, K. B. da; BRITO, L. G. da F. A utilização de modelos e analogias como estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de química. **Galo**, Natal, n. 4, p. 97–109, 12 dez. 2021.

GALVÃO FILHO, T. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. *In*: GOMES, C. (Org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321.

KLEIN, V.; BARIN, C. S. Experimentação baseada na resolução de problemas para o ensino de química na modalidade EJA. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 1., 2017, Santa Maria, 2017. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Barin/publication/315755923_EXPERIM ENTACAO_BASEADA_NA_RESOLUCAO_DE_PROBLEMAS_PARA_O_ENSINO_DE_QUIMICA_NA_MODALIDADE_EJA/links/58e2585592851c369550096d/EXPE RIMENTACAO-BASEADA-NA-RESOLUCAO-DE-PROBLEMAS-PARA-O-ENSINO-DE-QUIMICA-NA-MODALIDADE-EJA.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso: 16 out. 2025.

OLIVEIRA, J. F. L. de. Processos inclusivos na educação: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e estudantes com transtorno do espectro autista – TEA. **Avances de investigación**, Montevidéu (Uruguai), v. 10, n. 1, p. 11-37, 2023. Disponível em: http://34.95.139.155/index.php/Avanz-Inv/article/view/238/323. Acesso em: 28 set. 2025.

OLIVEIRA, L. F. de; OLIVEIRA, C. P. de. Histórias em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de química na educação de jovens e adultos (EJA): revisão de literatura. *In*: GRISI, M. B. G.; ALVES, C. G. R.; ZAMBONIN, F. (Orgs.). **Educação e a influência das práticas didáticas nos processos de aprendizagens**. Curitiba: Brazil Publishing, Instituto Federal de Roraima, 2020. Disponível em: https://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/coordenacao-de-publicacao/e-books-1/educacao-e-a-influencia-das-praticas-didaticas-nos-processos-de-aprendizagens. Acesso em: 28 set. 2022.

PAIVA, M. M. P. C.; FONSECA, A. M. da; COLARES, R. P. Estratégias didáticas potencializadoras no ensino e aprendizagem de química. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, Itapetinga, v. 3, n. 7, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10379. Acesso em: 08 maio 2024.

PARMIGIANI, C. M. R.; OLIVEIRA, C. P. de. Tecnologias digitais como auxílio no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso na disciplina de química do 9° ano de uma escola estadual no município de Caroebe (RR). **Norte Científico**, Boa Vista, v. 16, n. 1, p. 57-79, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/norte_cientifico/article/view/1331. Acesso em: 28 set. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 f. Disponível em: https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-incluisva-85.pdf. Acesso: 16 out. 2025.

SILVA, E. D. **A importância das atividades experimentais na educação**. 2017. 47 f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Candido Mendes, AVM – Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/pos-distancia/54358.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

SOLER MARTÍ, Miquel-Albert. **Didáctica multisensorial de las ciencias**: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión. 1. ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Did%C3%A1ctica_multisensorial_de_las_cienci a.html?id=Bc1Takxiz0MC. Acesso em: 14 out. 2025.

SOUZA, E. C.; SOUZA, S. H. S.; BARBOSA, I. C. C.; SILVA, A. S. O lúdico como estratégia didática para o ensino de química no 1° ano do ensino médio. **Revista Virtual de Química**, [*S. l.*], v. 10, n. 3, p. 449-458, 2018. Disponível em: http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v10n3a02.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

SOUZA, M. A. F. de; CANDEIA, R. O uso de aplicativos educacionais no ensino inclusivo de química. *In*: PURIFICAÇÃO, M. M.; PAZ, C. D. A. da; ARAÚJO, E. M. de. (Orgs.). **Processos de organicidade e integração da educação brasileira 3**. *E-book*. Ponta Grossa: Atena, 2020. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-uso-de-aplicativos-educacionais-no-ensino-inclusivo-de-quimica. Acesso em: 31 maio 2024.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.022

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luciana Silva Torres Matsushita[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama da área de conhecimento de neuropsicopedagogia, a partir de conceitos, histórico, atuação e perspectivas, e, deste modo, contribuir para a compreensão do seu papel na inclusão de pessoas a quem se destinam as ações da educação especial, na perspectiva inclusiva. A metodologia de pesquisa envolveu uma análise qualitativa de artigos científicos identificados como relevantes para a realização dos objetivos do trabalho, a partir de buscas nas plataformas abertas do Google Acadêmico e PubMed, nos últimos cinco anos. O número de diagnósticos de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e outras neurodivergências tem crescido em todo o globo. Particularmente no Brasil, com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) e as políticas públicas resultantes destes 10 anos de implementação, tem-se também o crescimento do número de matrículas nas escolas regulares do sistema público de ensino. Este cenário, traz importantes debates sobre a ampliação e melhoria contínua do sistema público de saúde e educacional para que seja capaz de atender à esta crescente demanda. Deste modo, a neuropsicopedagogia apresenta-se como potente ferramenta conectando espaços intersetoriais de promoção da inclusão social de pessoas com deficiências. Portanto, esta área do conhecimento é essencial no processo de inclusão de deficiências e transtornos

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, luciana.matsushita@unirio.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

que causam necessidades de habilitação e reabilitação de funcionalidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da criança. Assim, contribui para assegurar e promover, condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, favorecendo a sua inclusão social e cidadania.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia, intersetorialidade educação especial e inclusiva, Transtorno do Expectro do Autismo, infância.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social da pessoa com deficiência demanda um conjunto de medidas que atendam ao seu direito a seis tipos de acessibilidades: arquitetônica, nos transportes, nas comunicações, atidudinal, nas informações, nas tecnologias e no urbanismo, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No entanto, mesmo que todas estas acessibilidades tornem-se juntas uma realidade, este fato por si só não seria suficiente para que a participação social da pessoa com deficiência estivesse assegurada. É preciso que a pessoa com deficiência adquira consciência corporal, aprendendo a lidar com o seu corpo, e social, reconhecendo o ambiente em que vive. Deste modo, deve desenvolver o seu autoconhecimento e suas habilidades para explorar suas potencialidades e o mundo ao redor de si, quer seja na deficiência congênita, quer seja na adquirida.

Este processo de ganho de autonomia para uma vida independente, em seus diferentes graus, dá-se por meio de intervenções em saúde e educação, que visam a habilitação e a reabilitação. Deste modo, a LBI (BRASIL, 2015) assegura o direito ao processo de habilitação e reabilitação e define como seus objetivos a contribuição para o desenvolvimento das potencialidades, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas, que em seu conjunto participam da "conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas". (BRASIL, 2015)

As atividades de reabilitação e habilitação resultam de prévia avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa. De acordo com a LBI (BRASIL, 2015), as diretrizes para a avaliação da pessoa com deficiência e planejamento de atividades de reabilitação e habilitação, envolvem o diagnóstico e a intervenção precoces com o objetivo de desenvolver estratégias que compensem a perda ou limitação funcional e o desenvolvimento de aptidões que permitam a sua

ISBN: 978-65-5222-069-1

plena participação social. Esta mesma legislação também prevê a oferta de rede de serviços articulados e intersetoriais, próximos aos domicílios e que atendam às necessidades específicas da pessoa com deficiência, "respeitadas a organização das Redes de Atenção à Saúde (RAS) nos territórios locais e as normas do Sistema Único de Saúde (SUS)". (BRASIL, 2015)

Deste modo, os conceitos, objetivos, diretrizes e propostas da Neuropsicopedagogia encontram-se com as orientações e direitos propostos pela LBI (BRASIL, 2015), o que a torna um campo de estudos e práticas que contribui efetivamente para a inclusão das pessoas que são alvos das políticas públicas, programas e projetos da educação especial inclusiva: pessoas com deficiência, neurodivergentes, superdotados e com altas habilidades e estudantes de classes hospitalares.

Os avanços científicos em neurociências contribuem para inovações nos campos da educação e saúde, especialmente em neuropsicopedagogia e a partir de descobertas que contribuem para novas propostas de intervenções que colaboram para a melhoria em qualidade de vida de pessoas com necessidades educacionais específicas, ampliando sua autonomia e protagonismo.

O crescente ingresso de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação pode ser demonstrado no Censo da Educação Básica (BRASIL, 2023), que aponta que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, o que representa um aumento de 41,6% em relação a 2019. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,7% em 2019, para 95% em 2023.

Deste modo, torna-se questão urgente a busca por estratégias dedicadas à habilitação e reabilitação, a fim de que sejam promovidas iniciativas que melhor contemplem estas novas demandas em prol do cumprimento dos direitos estabelecidos na LBI (Brasil, 2015).

Portanto, este trabalho tem como objetivo caracterizar a neuropsicopedagogia por meio de conceitos e perspectivas, oferecendo um

panorama sobre a sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiências, com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), focos da educação especial no Brasil. Além disso, também atende a pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de aprendizagem e demais condições que afetam a aprendizagem, representando novas demandas para a educação especial na perspectiva inclusiva. Deste modo, este trabalho responde ao questionamento: como se caracteriza e qual a contribuição da neuropsicopedagogia para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas na educação.

2 METODOLOGIAS

A metodologia de pesquisa envolveu uma abordagem qualitativa realizada a partir das etapas de investigação documental e bibliográfica. A pesquisa documental baseou-se na análise de legislações e documentos institucionais digitias. A revisão bibliográfica fundamentou-se na análise de autores clássicos da área de neurociências e na revisão da produção científica nos últimos 5 anos, a partir da busca e análise de artigos científicos disponíveis nas plataformas abertas do Google Acadêmico e PubMed.

Foram utilizados os descritores: neurosicopedagogia e educação inclusiva, sendo selecionados os artigos mais relevantes relacionados com o tema específico da pesquisa, que teve como objetivo caracterizar a neuropsicopedagogia e suas contribuições para a inclusão na educação de pessoas com AHSD, deficiência, TEA, TDAH e transtornos de aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS NEUROCIÊNCIAS, O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) define este campo como uma ciência transdisciplinar pautada nos pressupostos das

neurociências aplicadas à educação, às teorias de aprendizagem e à psicologia cognitiva. Busca a compreensão da "relação do sistema nervoso com a aprendizagem em seus mais diversos contextos, considerando os sujeitos e suas integralidades". (LOUREIRO *et al*, 2024, p. 29).

O interesse pelos esudos sobre o cérebro humano e sua complexidade remontam do período Neolítico, a partir da identificação de registros históricos com cerca de mil anos antes de Cristo, como apontam Fülle e Lopes (2023, p. 988).

No entanto, Maia (2022, p. 788) sinaliza que o maior avanço das neurociências ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial com a importante contribuição de Alexander Romanovich Luria, que se concentrou nas investigações sobre pessoas com lesões cerebrais.

Luria mapeou as áreas cerebrais lesionadas e as alterações na conduta dos pacientes, investigando, portanto, as bases neurológicas do comportamento humano. Seu trabalho foi essencial para o entendimento das áreas cerebrais e suas funcionalidades. Em suas pesquisas ficaram evidentes três principais regiões e suas respectivas atividades: (1) formação reticular e tronco encefálico: regulação do tônus cerebral, vigília e estados mentais; (2) lobo parietal, occipital e temporal: recebimento, processamento e armazenamento de informações externas; (3) lobo frontal: programação, regulação e verificação de atividades mentais. Deste modo, seu trabalho contribui para que se estabelecesse a entre cérebro e aprendizagem.

Apesar de todo este emprenho para os avanços nas pesquisas científicas, o termo "neurociência" foi criado pelos cientistas Gazzaniga e Miller, apenas no final da década de 1970, com o intuito de batizarem seus estudos sobre o cérebro humano (FÜLLE e LOPES, 2023, p. 988).

Nesta mesma década, foi fundada a Sociedade de Neurociências com o intúito de agregar os neurocientistas que eram oriundos de diferentes áreas acadêmicas, como: medicina, biologia, psicologia, física, química e matemática. O enfoque interdisciplinar deste campo de estudos garantiu a oferta de um número melhor e mais relevante de respostas para diversos questionamentos e a compreensão do funcionamento do encéfalo.

Em relação aos objetivos das neurociências, Kandel *et al* (*apud* Fülle e Lopes, 2023, p. 991) indicam que buscam "a compreensão de como o fluxo de sinais elétricos, através de circuitos neurais, origina a mente – como percebemos, agimos, pensamos, aprendemos e lembramos".

Apesar de não ter-se ainda entendimento profundo sobre o fenômeno, muitos avanços sobre os mecanismos subjacentes ao comportamento já foram realizados. Era preciso, portanto, que este conhecimento produzido em laboratórios alcançasse o campo da educação contribuinto com inovações para garantir-se um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem diante da pluralidade de estudantes e de suas necessidades de aprendizado.

Como exemplo do conhecimento disponibilizado pelas neurociências, Bear *et al* (2017) apresentam um panorama detalhado do funcionamento do sistema nervoso, com aspectos do sistema sensorial e motor que contribuem para o entendimento de como operam algumas deficiências e transtornos de diversas ordens. Também trazem importantes informações sobre o comportamento humano, apresentando os processos que envolvem, por exemplo, as emoções, a motivação, a atenção, a aquisição da memória e da linguagem, essenciais nos processos de aprendizagem.

Bear *et al* (2017, p. 697) apontam que foi a correlação entre as deficiências funcionais com lesões em determinadas áreas encefálicas que possibilitaram o estudos de Broca e Wernicke sobre a aquisição da linguagem,. A ocorrência de diferentes categorias de afasias[2] demonstrou que a linguagem é processada em vários estágios e locais do cérebro. A compreensão deste e de outros aspectos funcionais humanos, possibilita

2 Segundo Bear *et al* (2017, p. 695), as afasias correspondem a alguns dos distúrbios da linguagem falada, extremamente comuns, podem ser causados por quase a metade dos acidentes vasculares cerebrais (AVC), pelo menos na fase aguda. A distinção entre as afasias e outros tipos de distúrbios que interferem na linguagem, de acordo com neurologistas, consiste na localização das lesões. Nas afasias as lesões estão em regiões envolvidas com o processamento linguísticos, enquanto que outras alterações da linguagem podem ser resultantes de lesões no sistema motor, atencional ou outro, que são coadjuvantes, mas não são determinantes da linguagem. As afasias acarretam dificuldades na leitura, escrita e comunicação.

a identificação de processos e mecanismos de estimulação da linguagem e outros comportamentos humanos nos processos de habilitação e reabilitação.

Pode-se dizer que alguns trabalhos do campo interdisciplinar das neurociências da aprendizagem aprofundam propostas clássicas de estudos como as teorias psicogenéticas de Piaget e Vigotski, que buscam a compreensão do desenvolvimento e da origem dos processos mentais e psicológicos humano. Deste modo, as neurociências ao concentrarem-se na neurobiologia do desenvolvimento humano, em níveis celulares e moleculares, também podem contribuir para a compreensão de aspectos da influência das interações sociais na evolução da criança.

Vigotski e Piaget foram destaques nos intensos debates ocorridos no século 20 sobre o desenvolvimento psicológico das crianças e suas bases cerebrais, em que se buscou o entendimento das habilidades cognitivas e psicológicas e sua evolução ao longo da vida. Vigotski enfatizou as interações sociais, especialmente pela linguagem, com o argumento de que o desenvolvimento do pensamento humano é determinado pelas condições sociais, especialmente pela educação. Piaget pensava de modo semelhante, porém, por ser biólogo, formulou uma consistente teoria sobre o desenvolvimento psicológico humano associado ao biológico. A escola de pensamento definida por ambos, sobre o desenvolvimento cognitivo e a educação, ficou conhecida como construtivismo. (LENT, 2010, p. 61)

Deste modo, Piaget (*apud* TAILLE *et al*, 2019, p. 16) considerava que:

> *"... o homem não social, o homem considerado molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune ao legado da história e da tradição, este homem simplesmente não existe".* (PIAGET *apud* TAILLE *et al*, 2019, p. 16)

Piaget (*apud* TAILLE *et al*, 2019, p. 17) também afirmava que: "o homem normal não é social da mesma maneira aos 6 meses e aos 20 anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da

ISBN: 978-65-5222-069-1

mesma qualidade nesses dois diferentes níveis". A partir destas análises, Piaget indicou quatro grandes etapas de evolução das estruturas cognitivas, fortemente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da solicalização da criança, como apresentado no Quadro (1) *Estádios de desenvolvimento da inteligência segundo Piaget*:

Quadro 1 - Estádios de desenvolvimento da inteligência segundo Piaget (apud CAVICCHIA, 2010, p. 16)

Estádio de Inteligência	Período	Características
Sensório-motora	Até cerca de 2 anos	A evolução da criança nesse período pode ser descrita em seis subestádios em que se estabelecem as bases para a construção das principais categorias de conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidae e tempo.
Simbólica ou pré-operatória	2 a 7-8 anos	Consiste na transição entre a inteligencia propriamente sensório-motora e a inteligência representativa. A passagem ocorre a partir de transformações lentas e sucessivas. Ao atingir o pensamento representativo, a criança passa a reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano de representação. Tal reconstrução estende-se dos dois aos doze anos, abarangendo os estádios pré-operatório e operatório concreto.
Operatória concreta	7-8 a 11-12 anos	Envolve a aquisição da reversibilidade lógica, que consiste na habilidade de exercer ações em pensamento, ou seja, na capacidade de representação de uma ação e a ação inversa ou recíproca que a anula. Esta habilidade envolve a construção de invariantes cognitivos de natureza representativa: conservação de comprimento, de distâncias, de quantidades discretas e contínuas, de qualidades físicas.
Operatória formal	A partir de 11-12 anos	Entre os 11 e os 15-16 anos, as operações se desligam progressivamente do plano da manipulação concreta. Como resultado da experiência lógico matemática, o adolescente consegue agrupar representações de representações em estruturas equilibradas (ocorre então nova mudança na natureza dos esquemas) e tem acesso ao raciocínio hipotético-dedutivo, ou seja, pode chegar a conclusões a partir de hipóteses, sem ter necessidade de observação e manipulação reais. Esta possibilidade de operar com operações caracteriza o período das operações formais, com o aparecimento de novas estruturas intelectuais e, consequentemente, de novos invariantes cognitivos.

Fonte: A autora, 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Piaget considerou que o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionados com as interações sociais. Nesta mesma direção, segundo Vigostski, a aprendizagem ocorre a partir das relações entre pensamento e linguagem, provocadas pela mediação cultural que contribui para o processo de internalização de conceitos ao incitar o mecanismo de construção de significados pelo indivíduo. Neste processo, a escola assume o papel de transmissão de conhecimentos, de modo complementar ao que é aprendido no cotidiano da vida. (Taille *et al*, 2019, p. 31 e 34)

Vigotiski acreditava que o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiências, trata-se de um problema da ordem da educação social, à medida que provoca um deslocamento social. Deste modo, os docentes precisavam aprender a lidar com os fatos biológicos da deficiência e as suas consequências sociais. (Vigotiski, 2021, p. 30)

Portanto, sintetizando os conhecimentos apresentados tem-se que a aprendizagem é um processo multifatorial que envolve aspectos cognitivos, afetivos, motivacionais, emocionais, interesses, necessidades, fatores sociais e individuais, que influenciam nas etapas de produção de conhecimento, como aponta Miranda (2021, p. 396). Também se considera que a aprendizagem envolve o funcionamento executivo e a memória conectados a processos psicológicos de ordem superior, gerando respostas adaptativas ao meio. Deste modo, Miranda (2021, p.408) indica que:

> *"A aprendizagem necessita da memória para realizar os processos operativos e estratégicos na assimilação e na gestão do conhecimento, através da interação com a cultura e o meio. Tudo isso, a partir de uma postura integradora, destaca a importância da neuropsicopedagogia para obter o conhecimento necessário sobre os construtos ou temáticas que dão origem e qualificam a aprendizagem humana".* (MIRANDA, 2021, p.408).

Portanto, a aprendizagem demanda um olhar atento do docente, que pode ser expandido a partir de formação continuada no campo das neurociências aplicadas à educação, mas também pela orientação da

neuropsicopedagogia para a elaboração de estratégias de atendimento estudantil e de planejamento de métodos e práticas de enino.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA

No Brasil, o movimento de criação e estabelecimento do campo profissional da neuropsicpedagogia iniciou-se no ano 2000, quando foi ofertada a disciplina de Estudos Neuropsicopedagógicos nos cursos de Pedagogia da PUC/RS e UFRGS, como opcionais para a composição da carga horária dos cursos de graduação. Em 2007, a UFRJ publicou a primeira tese sobre a avaliação na perspectiva neuropsicopedagógica em crianças surdas. Também em 2007, foram realizadas as primeiras pesquisas na UCB/RJ focadas na atuação profissional na perspectiva neuropsicopedagógica. A primeira turma brasileira de Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, como curso de Pós-graduação *lato sensu*, foi inaugurada em 2008 como proposta de profissionalização no país. Deste modo, formaram-se os alunos da primeira turma de Neuropsicopedagogia do Brasil, em 2009. (FÜLLE e LOPES, 2023, 994)

A SBNPp e o Códido de Ética Técnico-profissional foram criados em 2014, no entanto as ocupações de Neuropsicopedagogo Institucional e de Neuropsicopedagogo Clínico ainda não são regulamentadas por um conselho profissional, embora a profissão seja registrada pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e cursos de pós-graduação lato senso sejam credenciados e autorizados pelo Ministério da Educação. (FÜLLE e LOPES, 2023, 994)

Neste percurso de desenvolvimento do campo de conhecimento, sinaliza-se a contribuição que a neuropsicopedagogia oferece para o entendimento do funcionamento do cérebro e suas articulações com o comportamento humano, possibilitando a compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, como indica Russo (2015, p. 15).

Suas práticas consistem na avaliação do desenvolvimento motor, cognitivo e comportamental do estudante e na criação de estratégias para a

melhoria do processo de ensino-aprendizagem; na utilização de protocolos e instrumentos de avaliação, habilitação e reabilitação; na elaboração de relatórios e pareceres técnicos; e no encaminhamento a outros profissionais em casos que envolvem competências de outra área de atuação/especialização.

A Neuropsicopedagogia guarda algumas semelhanças com a psicopedagogia e com a neuropsicologia, como a sua "natureza multiprofissional, inter e transdisciplinar e o estudo do desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem, em condição padrão ou incomum. No entanto, as práticas de neuropsicopedagogia concentram-se nas teorias de aprendizagem e nas estratégias para a promoção de avanços no processo de ensino-aprendizagem, não sendo, portanto, uma especialização da psicopedagogia ou da neuropsicologia, como sinaliza Russo (2015, p. 18).

Neste sentido, Santos e Silva (2021, p. 7) ao abordarem o processo de ensino-aprendizagem, advertem que os procedimentos neuropsicopedagógicos de diagnóstico envolvem atividades qualitativas para a compreensão cognitiva, sensorial, emocional e social do estudante. Consideram que o acompanhamento neuropsicopedagógico é capaz de promover mudanças institucionais que se estendem além do ambiente escolar, à medida que estimulam a participação escolar, familiar e social do estudante com necessidades educacionais específicas.

Nos casos de crianças com TEA, Santos *et al* (2022, p. 2660) indicam que é importante que se realize o diagnóstico e intervenções precoces para que se aproveite ao máximo o período de maior plasticidade cerebral que se tem na primeira infância, oportunizando-se a melhoria no seu quadro clínico. Santos *et al* (2022, p. 2660) consideram que o diagnóstico e as intervenções precoces podem prevenir maiores efeitos negativos do TEA, garantindo maior funcionalidade e autonomia, proporcionando maior qualidade de vida.

De acordo com Silva e Leal (2023, p. 1597), as intervenções costumam acontecer em sessões de atendimento semanal com a aplicação de atividades e jogos bem aceitos pela criança. Nestas sessões o desenvolvi-

mento da criança é avaliado a partir da observação de alguns protocolos, como: sessão lúdica de aprendizagem/ecoca, linguagem (leitura silenciosa, leitura oral, compreensão do texto, escrita espontânea), habilidades matemáticas, atenção, funções executivas, memória da aprendizagem, observação psicomotora. Após a confirmação das dificuldades, é realizado o planejamento de intervenções conforme protocolo específico, com o uso de instrumentos validados no Brasil e adequados à idade da criança.

O trabalho do neuropsicopedagogo ocorre de modo colaborativo em equipes multiprofissionais, com a participação de especialistas com diversas formações e funções e que atuam de modo integrado, em benefício do estudante e de suas dificuldades cognitivas e singularidades. (SIMÃO *et al*, 2020, p. 18)

Maia (2022, p. 793) avalia que o neuropsicopedagogo também contribui orientando docentes na compreensão do sistema nervoso e no preparo de aulas que possam colaborar para o estímulo do cérebro, de maneira preventiva. Destaca ainda que a responsabilidade pelo aprendizado não recai exclusivamente sobre o estudante, mas está presente nos cuidados com todo o ambiente escolar (professores, ambiente físico, didática, ferramentas e avaliação do processo, considerando-se a diversidade e suas singularidades).

Deste modo, a neuropsicopedagogia também colabora para a compreensão dos processos individuais de aprendizado e para a promoção de práticas pedagógicas e ambiente escolar inclusivos, como considera Melo (2023, p. 122).

A ESCOLA

Tanto a AHSD como algumas deficiências, TEA, TDAH e transtornos de aprendizagem geram necessidades educacionais específicas e singulares que são influenciadas por múltiplos marcadores de diferenças e desigualdades sociais que geram impactos nas condições biopsicossociais do estudante, em sua permanência, aprendizagem e sucesso escolar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A escola tem, portanto, o desafio contínuo de atender aos estudantes em sua pluralidade, desenvolvendo estratégias e planos de atuação para a promoção de soluções diante das contingências incitadas pela diversidade humana e suas necessidades educacionais específicas e os múltiplos marcadores de desigualdades sociais que os acampanham até a mesma sala de aula. Este fato também exige do Estado e do gestor escolar a promoção de medidas que possam garantir o ingresso, permanência e aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes, ampliando, deste modo, a sua qualidade de vida.

Considera-se, portanto, que a principal estratégia para a inclusão e justiça escolar corresponde ao investimento na formação docente, básica e continuada. Neste sentido, Loureiro *et al* (2024, p. 28), aponta de modo lúdico e incisivo que a formação de professores nas licenciaturas não oferece os aportes teóricos da neuropsicopedagogia, o que resulta em desconhecimento mais aprofundado das condições neurodivergentes e dos transtornos do neurodesenvolvimento geradores de dificuldades de aprendizado. Este fato pode originar estigmas no ambiente escolar e contribuir para cristalizar uma cultura discriminatória (não-inclusiva), carregada de *neuromitos*.

Apesar desta avaliação de cenário poderada por Loureiro *et al* (2024, p. 28), tem-se que os professores costumam ser os primeiros a perceberem os sintomas das condições geradoras das necessidades educacionais específicas, o que demanda conhecimento e informações para que aprimore a sua competência na identificação de AHSD, deficiências, TEA, TDAH e transtornos de aprendizagem.

A educação contemporânea deve garantir os direitos dos estudantes estabelecidos pela LBI (BRASIL, 2015) e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a projeção de possíveis caminhos para a inclusão. Neste sentido, Lima (2023, p. 788) aponta que a educação tem o papel de ofertar conhecimentos acumulados sociocultural e historicamente, com o objetivo de promover a emancipação cultural e intelectual da pessoa humana. No entanto, enfatiza a forte influência dos fatores

ambientais e socioeconômicos nas dificuldades de aprendizado, para além dos seus componentes neurológicos e psicológicos que são comumente considerados. (LIMA, 2023, p. 789)

Os avanços nas neurociências aplicadas à educação e a neuropsicopedagogia contribuem para a inclusão na educação de pessoas com AHSD, deficiência, TEA, TDAH e transtornos de aprendizagem. No entanto, Oliveira e Santos (2020, p. 4) sinalizam que também colaboram para a melhoria da qualidade de vida e bem estar no processo de envelhecimento humano. Deste modo, as inovações neste campo científico colaboram para a prevenção e tratamento de lesões e doenças no sistema nervoso, permitindo que os procedimentos de reabilitação, a partir da estimulação cognitiva, contribuam para a melhoraria no desempenho das funções executivas superiores: atenção, memória,

raciocínio, concentração e percepção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ofereceu um panorama com conceitos, histórico, atuação e perspectivas da neuropsicopedagogia, apresentando a contribuição deste campo científico e de atuação profissional institucional, clínica e terapêutica para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e singulares.

Destacaram-se, portanto, informações que auxiliam na compreensão sobre a necessidade de conhecimento sobre o funcionamento do cérebro humano no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas AHSD, deficiências, TEA, TDAH e transtornos de aprendizagem, além das demais condições que afetam o desempenho cognitivo.

A evolução no campo da neuropsicopedagogia e suas contribuições para a habilitação e reabilitação de pessoas com necessidades educacionais específicas e singulares, reafirmam o seu papel no fortalecimento da competência docente diante da diversidade humana e da educação inclusiva. Além de contribuir para o reestabelecimento de pessoas que

sofreram lesões cerebrais, por questões acidentais e de saúde e envelhecimento.

Como considerações finais conclui-se que as contribuições da neuropsicopedagogia são essenciais para o processo de ensino-aprendizado e a promoção de qualidade de vida de estudantes com necessidades educacionais específicas, promovendo condições para que tenham igualdade de oportunidades e participação social.

REFERÊNCIAS

Bear, Mark F.; Connors, Barry W.; e Paradiso, Michael A. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso.** 4ª. edição. Tradução de Carla Dalmaz, Jorge Alberto Quillfeldt, Maria Elisa Calcagnotto. Porto Alegre: Artmed, 2017.

Brasil, 2015. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2024.

Cavicchia, Durlei de Carvalho. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Caderno de formação: formação de professores Educação Infantil: princípios e fundamentos. São Paulo/SP: **Cultura Acadêmica, UNESP – Pró-Reitoria de Graduação e UNIVESP**, v. 1, 2010. P. 13-27.

Fülle, Angelita; Lopes, Lígia Serrano. Histórico da neuropsicopedagogia no brasil: origens, conquistas e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.9(1), jan-2023. P. 987-1001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar: Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 9 de dezembro de 2024.

Lent, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociências .**

2ª. Ed. São Paulo/SP: Atheneu, 2010.

Loureiro, Vitor da Silva; Novaes, Adelina de Oliveira; Cardoso, Fabrício Bruno. Percepções Docentes Sobre as Dificuldades de Aprendizagem: Aportes da Neuropsicopedagogia. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.25(1), 2024. P. 28-33.

Maia, Gabriela. Neuropsicopedagogia: a intervenção em internação hospitalar infantil de longa duração. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8(2), fev-2022. P. 786-806.

Melo, Glenda Maíra Silva. Contribuições da neuropsicopedagogia para o acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência mental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.6, 2023. P. 121-40.

Miranda, Thiago Alves. Uma análise pedagógica da atuação da neuropsicopedagogia frente ao desenvolvimento da aprendizagem e da memória. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.7(5), maio-2021. P. 394-409.

Oliveira, Simone de; Santos, Anderson Alves. Contribuições da Neuropsicopedagogia no processo de envelhecimento: prevenção do declínio cognitivo e melhoria de qualidade de

vida. **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação em Educação**, v. 16(2), 2020. P. 1-11.

Santos, Ana Flávia Lourenço; Loureiro, Vitor da Silva; Cardoso, Fabricio Bruno; Caetano, Luana da Silva. Transtorno do Espectro Autista: análise e considerações a partir da ótica da neuropsicopedagogia clínica sobre o diagnóstico precoce e instrumentos validados no Brasil. **Revista Saúde.Com**, v. 18(2), 2022. P. 2644-61.

Santos, Rosení Alves dos; Silva, Fredson Pereira da. As contribuições da neuropsicopedagogia na arte de aprender e de ensinar com ênfase em dislexia. **Research, Society and Development**, v. 10(11), 2021. P. 1-13.

Silva, Maria Cristina Pinheiro da; Leal, Elaine Gaiva. A contribuição da neuropsicopedagogia clínica no aprendizado de alunos autistas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.9(10), out-2023. P. 1592-8.

Simão, Guilherme Faquim; Corrêa, Henrique Barnabé; Ferrandini, Liliene Maria. Contribuições da neuropsicopedagogia no contexto educacional: um novo olhar para a instituição escolar. **Revista Educere Et Educare**, v. 15(36), 2020. P. 1-21.

Russo, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática.** Curitiba/PR: Editora Juruá, 2015.

Taille, Yves de La; Oliveira, Marta Khol de; e Dantas, Heloisa. **Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo/SP: Summus, 2019.

Vigotski, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia.** V. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.023

TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOMÉTRICO

Lucas Capita Quarto[1]
Janaína Ribeiro Pireda Teixeira Lima[2]

RESUMO

A Terapia Assistida por Animais (TAA) é um método de intervenção que utiliza animais no processo terapêutico. Pode ser aplicado para promover a saúde do indivíduo e é visto como uma estratégia terapêutica não medicamentosa. A utilização da TAA em crianças é um método eficiente que pode melhorar a qualidade de vida, aumentar a interação social e proporcionar uma sensação de segurança, já que elas respondem positiva ou negativamente aos estímulos que recebem, resultando em ativação comportamental e fisiológica. No entanto, há dúvidas sobre os efeitos da TAA em crianças autistas e a forma correta de implementar essa técnica na prática. Considerando que a TAA em crianças autistas é alvo de diversas pesquisas que dissertam sobre seus benefícios variáveis em diversas situações analisadas, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um levantamento bibliométrico sobre a TAA como proposta de educação inclusiva para crianças com TEA. Para tanto, foi realizado um levantamento na base de dados Scopus Elsevier, utilizando os termos: "*Animal-Assisted Therapy*" *AND* "*autism*" *AND* "*inclusive educa-*

1 Doutorando em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, lucascapitaquarto@icloud.com;

2 Doutorando em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, janainarptl@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-069-1

tion". A busca retornou 76 documentos. A partir da análise de informações obtidas dos artigos científicos, podemos inferir que a TAA é empregada e implementada em vários cenários, tanto no Brasil quanto no exterior, com a comprovação de sua efetividade como proposta de educação inclusiva para crianças autistas. A terapia com animais, quando aplicada em vários contextos, pode proporcionar várias vantagens, como: estimula a interação social e melhor adesão à terapia; melhores eeações de alegria das crianças e maior interação social durante a terapia; melhora na sensibilidade, concentração e socialização; melhoras no quadro e aderência ao tratamento; e aumento da sensibilidade e atenção.

Palavras-chave: Terapia assistida por animais, Autismo, Educação incluiva, Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

A Terapia Assistida por Animais (TAA) é uma estratégia terapêutica não medicamentosa que consiste no auxílio de um animal no processo terapêutico. É uma técnica que possui critérios específicos e que busca o desenvolvimento e/ou aprimoramento dos fatores sociais, cognitivos, físicos e emocionais do indivíduo em tratamento. De acordo com Morgan (2024) a TAA está sendo cada vez mais utilizada como um tratamento auxiliar de algumas patologias e como instrumento terapeutico noc caso de transtornos globais do desenvolvimento, apresentando uma série de resultados benéficos.

Segundo Dollion *et al*. (2024) a TAA pode ser aplicada no tratamento de qualquer indivíduo, uma vez que é indicada no processo terapeutico de pessoas com deficiência cognitiva, física e que apresentam dificuldades no desenvolvimento social e emocional. Dessa forma, a TAA desempenha um papel terapêutico de intervenção mais facilitado para lidar com crianças com TEA, visto que essas crianças precisam estar expostas as condições que estimulem ao máximo seu desenvolvimento.

Assim, surgiu a questão norteadora dessa pesquisa: a TAA pode trazer benefícios no processo terapêutico – sobretudo no período de escolarização – de crianças do espectro autista?

Para responder a questão problema, o presente estudo tem como objetivo apresentar um levantamento bibliométrico sobre a TAA como proposta de educação inclusiva para crianças com TEA. Desse modo, especificadamente, este estudo busca entender os benefícios que os animais proporcionam à saúde humana e como eles contribuem para o processo terapêutico e de bem-estar. Nesta visão, serão analisadas as contribuições terapêuticas provenientes da TAA aplicadas a pacientes autistas e como essas podem auxiliar no progresso de inclusão escolar desses pacientes. Para que dessa forma, tone-se possível proporcionar a estudantes e profissionais do campo, novos conhecimentos e reflexões sobre o tema, por

intermédio de questionamentos que abrangem os aspectos científico, profissional e social.

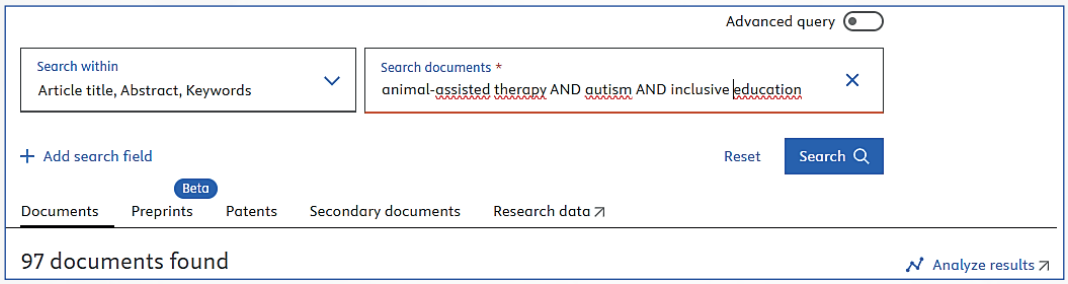
2 METODOLOGIA

De acordo com Yoshida (2010), a bibliometria é uma técnica de pesquisa que propicia ao pesquisador a contagem de estudos bibliográficos na sua essência. O autor afirma que a metodologia não está pautada "na análise de conteúdo das publicações, sendo o foco a quantidade de vezes em que os respectivos termos aparecem nas publicações ou a quantidade de publicações contendo os termos rastreados" (Yoshida, 2010, p. 58). A aplicação de métodos bibliométricos é um procedimento habitual na investigação em ciências sociais aplicadas. A sua utilização auxilia na compreensão de novos temas e pode auxiliar na identificação de tendências para estudos futuros. Logo, trata-se, de um estudo que avalia textos científicos em determinados campos da produção científica já estudados. Segundo Leite (*et al.*, 2019), a bibliometria envolve a utilização de métodos matemáticos e estatísticos em livros, artigos científicos e outros tipos de mídia. Isso permite a avaliação das taxas de produtividade de centros de pesquisa, bem como de pesquisadores individuais, identificando áreas com maior potencial para investigação.

Para a realização das pesquisas bibliométricas, utilizou-se de mecanismos, também conhecidos como protocolos de pesquisa: na base Elsevier B. V/Scopus. Com isso, foram pesquisados trabalhos os quais foram passados pelo filtro dos descritores: "*Animal-Assisted Therapy*" termo utilizado para designar "Terapia Assitida por Animais" na língua inglesa; "*autism*" – autismo – na tradução para o português; e "*inclusive education*" que na tradução para língua portuguesa significa educação inclusiva. Os descritores sempre eram complementados pelo mecanismo de busca *AND*. Todos os termos, inclusive os marcadores de busca eram descritos entre aspas simples.

A busca foi realizada em abril de 2025. A análise bibliométrica abordou as seguintes variáveis: *Year* (Anos/Cromologia), *Author* (Autor), *Document type* (Tipo de documento) e *Country or territory* (País ou Território). A opção pelo emprego de termos em inglês se deve ao fato de que o Inglês é reconhecido como uma língua universal, inclusive no ambiente acadêmico. Por essa razão, a maioria das publicações é escrita em inglês, ou pelo menos exibe o título e o resumo nessa língua.

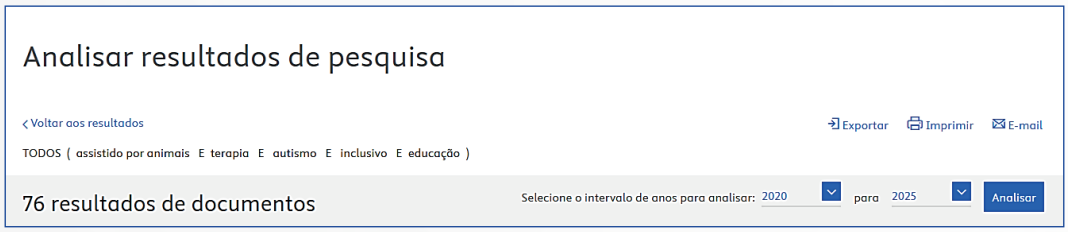
Figura 01 – Resultado da busca na Base Scopus



Fonte: Scopus (2025)

Inicialmente, ao realizar a pesquisa com os descritores listados, foram encontrados 97 documentos, como apresenta a Figura 01. Depois, foram realizados filtros (recorte temporal) para que pudesse chegar aos dados específicos da pesquisa (Figura 02).

Figura 02 – Resultado da busca na Base Scopus após filtros de busca



Fonte: Scopus (2025)

Os artigos científicos são publicações oriundas de estudos e pesquisas científicas realizadas em universidades e institutos de pesquisa. Por essa razão, optou-se por analisar especificamente a quantidade de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2025, totalizando 76 documentos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Dos quais, após uma análise do resumo, 11 (onze) artigos foram selecionados para compor o referência teórico da presente pesquisa.

3 RESULTADOS

3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista é uma variedade de distúrbios neurológicos que surgem precocemente e prejudicam o progresso da comunicação e da interação social. Além disso, está ligado a comportamentos sensório-motores repetitivos, limitados e estereotipados (Hill *et al.*, 2020). Para Narvekar e Ghani (2025), o TEA é uma desordem de origem neurobiológica, sendo seus maiores prejuízos relacionados aos comportamentos restritivos e repetitivos e os déficits na área sociocomunicativa. Segundo Morgan (2024), o autismo é um distúrbio, de etiologia desconhecida, que aparece na primeira infância e ocasiona atrasos no desenvolvimento das crianças, prejudicando principalmente a sua imaginação, comunicação e socialização, sendo mais comum em meninos do que em meninas.

Conforme os critérios de diagnóstico do DSM-V, os primeiros sinais do TEA devem surgir antes dos 36 meses de vida. Porém, certos problemas de desenvolvimento podem aparecer antes dos 12 meses. Ademais, dados empíricos sugerem que a maior parte das crianças tem problemas de desenvolvimento entre os 12 e 24 meses (Hill *et al.*, 2020).

A cada dois anos, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, na sigla em inglês) publica um estudo sobre a incidência de autismo nos Estados Unidos da América (EUA). Na última atualização, foi revelado que uma em cada 36 crianças de até 08 anos nos Estados Unidos é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. O diagnóstico ocorre em média em 3,8 meninos para cada menina (CDC, 2024).

Há diversas interpretações subjetivas sobre as características e o funcionamento de pessoas com autismo. Dentre elas, ressaltam-se a

ausência de contato visual e a ausência de demonstração de afeto. Essas concepções são do tempo em que não existiam intervenções precoces e a maior parte das crianças diagnosticadas com autismo vivia à margem da sociedade e do ambiente educacional. Hoje em dia, está claro que o TEA integra um espectro que não é fixo e inalterável, mas sim uma condição que possibilita aos indivíduos ultrapassarem sinais convencionais, exibindo um crescimento progressivo e positivo (Chan; Hsu e Shum, 2025)

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista envolve a etapa de triagem, seguida pelo diagnóstico realizado através de ferramentas direcionadas aos traços mencionados em manuais, como o DSM-IV, DMS-V e CID-11. A seleção é realizada através da observação, independentemente de haver ou não relatos de pais e/ou responsáveis. Em seguida, a avaliação é feita através de testes e entrevistas com os pacientes, seus familiares e/ou responsáveis. De acordo com o DSM-V, os critérios fundamentais para o diagnóstico são: Critério A - déficits persistentes na comunicação social e na interação social; Critério B - padrões limitados e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Hill *et al.*, 2020).

Conforme a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser categorizado com base nos níveis de suporte e apoio necessários para cada pessoa. Esses níveis de suporte podem ser 1, 2 e 3. Nível 1 - Necessita de assistência: Apresenta dificuldades para iniciar uma interação social com outros indivíduos e pode mostrar pouco interesse em interagir com eles, apresentando respostas atípicas ou fracasso em aberturas sociais, dificuldades para mudar de tarefas, problemas de planejamento e organização. Nível 2 - Necessita de apoio significativo: As pessoas apresentam maior dificuldade nas interações sociais e na comunicação verbal e não verbal, apresentando falhas claras na conversação. Elas também enfrentam desafios para começar interações sociais, mesmo com o apoio disponível. Nível 3 - Necessita de apoio de verdade: Eles exibem deficiências consideráveis na comunicação verbal e não verbal, além de dificuldades claras para iniciar uma interação social. Eles reagem de maneira mínima

ISBN: 978-65-5222-069-1

a estímulos sociais que provocam graves prejuízos ao seu funcionamento. Também enfrentam grandes desafios ao lidar com alterações e comportamentos repetitivos, necessitando de grande dor para mudar o foco de suas ações (Narvekar e Ghani, 2025; Hill *et al.*, 2020).

3.2 A TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS

A Terapia Assistida por Animais (TAA) é uma abordagem que usa a interação entre animais e pessoas para fomentar melhorias nas áreas física, emocional e social dos pacientes. A Terapia Assistida por Animais opera por meio da interação entre o paciente e o animal, que pode ser um cachorro, gato, cavalo, coelho, golfinho, entre outros. O animal desempenha o papel de facilitador durante as sessões, incentivando a comunicação, a socialização, o relaxamento e a motivação do paciente. Os animais são preparados para atender às demandas de cada paciente, garantindo um ambiente seguro e confortável. No entanto, para isso, é essencial que os animais empregados recebam os devidos cuidados, treinamento e estejam em boas condições de saúde (Hill *et al.*, 2020). Uma das principais utilizações da Terapia Assistida por Animais é no cuidado de problemas emocionais, como ansiedade, depressão e estresse pós-traumático. Ter um animal de estimação presente durante as sessões de terapia pode contribuir para diminuir a ansiedade do paciente e criar um ambiente mais tranquilo e acolhedor (Narvekar e Ghani, 2025).

O tratamento de crianças autistas é outra atividade assistida por animais. A interação com animais pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas das crianças, bem como para a diminuição de comportamentos agressivos e impulsivos. Nesse contexto, a TAA pode ser aplicada com eficácia em instituições educacionais. É importante destacar que ela é benéfica não só para crianças autistas, mas também para aquelas que exibem qualquer tipo de comportamento inadequado e/ou dificuldade de aprendizado (Emma *et al.*, 2025).

A Terapia Assistida por Animais também é frequentemente utilizada em hospitais e centros de reabilitação, onde a presença de animais pode contribuir para a recuperação dos pacientes. Pesquisas indicam que a convivência com animais pode diminuir a pressão arterial, elevar o humor e até mesmo acelerar o processo de cicatrização (Narvekar e Ghani, 2025).

Nos últimos anos, a Psicologia e a Terapia Assistida por Animais têm se relacionado cada vez mais. Isso ocorre porque as atividades assistidas por animais constituem uma terapia complementar que promove a interação entre um animal treinado e um paciente, visando melhorar a saúde emocional, física e social da pessoa.

A TAA pode ser aplicada em diversos contextos terapêuticos, como hospitais, clínicas, lares de idosos e instituições de ensino. Como mencionado anteriormente, essa técnica pode ser aplicada ao tratamento de diversos problemas, incluindo ansiedade, depressão, transtornos do espectro autista, transtornos de estresse pós-traumático, entre outros (Dollin *et al*., 2024).

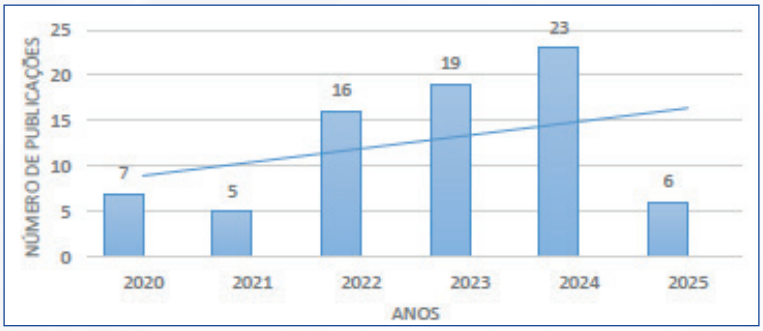
Dessa forma, o contato com animais pode contribuir para diminuir o estresse e a ansiedade, elevar o humor e a autoestima, fortalecer a empatia e as relações sociais, além de proporcionar uma distração positiva. Saiba que os animais podem oferecer uma fonte de conforto e apoio emocional, livre de julgamentos ou críticas.

3.3 NO QUE TANGE A ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

O Gráfico 01 apresenta a produção científica anual, baseada nos 76 artigos encontrados na *Scopus*, demonstrando o crescimento de estudos na área, no período de 2020 até os dias atuais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

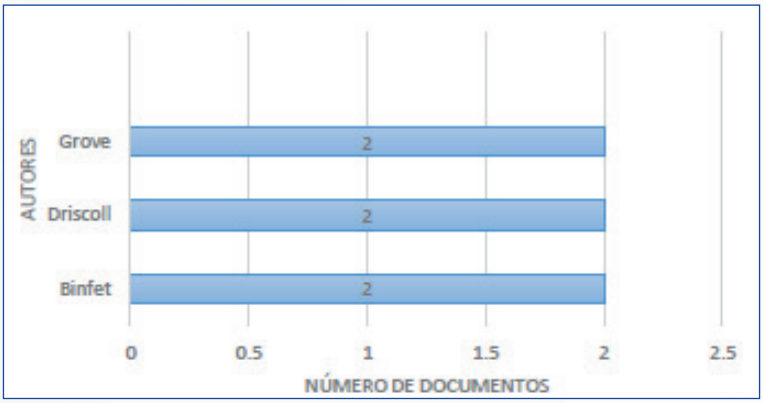
Gráfico 01 - Documentos por ano



Fonte: Scopus (2025)

O Gráfico 02 apresenta os autores mais relevantes, a partir dos 76 documentos selecionados na Base de Dados *Scopus*. Nos três primeiros lugares estão Binfet, J. T.; Driscoll, C.; e Grove, C. cada qual com dois trabalhos publicados.

Gráfico 02 - Documentos por autor

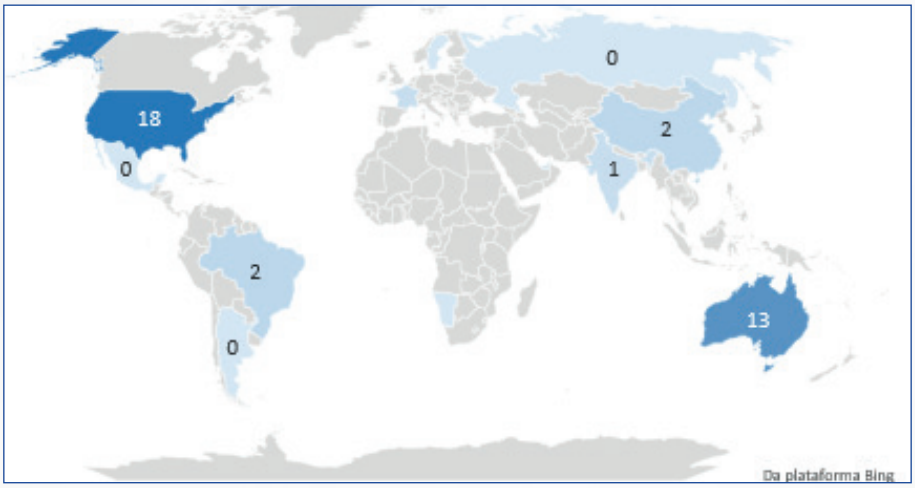


Fonte: Scopus (2025)

No Gráfico 03 é possível observar a hegemonia dos Estados Unidos em relação os outros países, na produção de trabalhos relacionados à temática. Enquanto os Estados Unidos apresentam um quantitativo de 18 estudos, o Brasil aparece em 11° lugar, com 2 trabalhos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

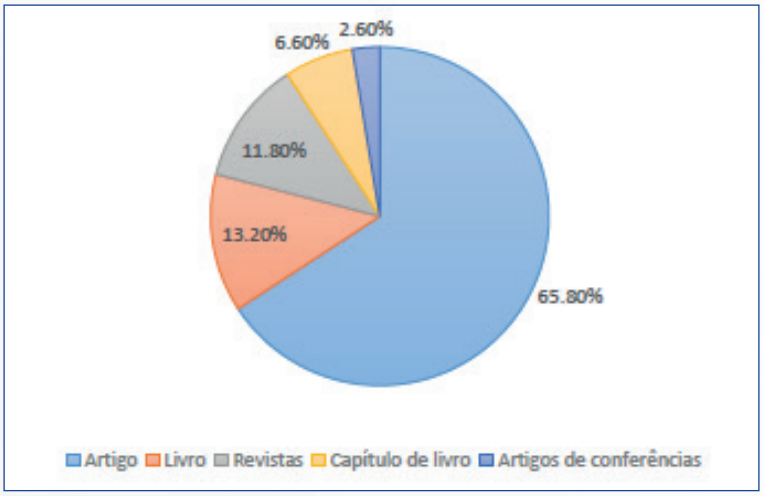
Gráfico 03 - Documentos por país



Fonte: Scopus (2025)

O Gráfico 04 apresenta o quantitativo de documentos quanto ao tipo de publicação, com enfase na modalidade artigo científico (65,8%), livros (13,2%), revistas (11,8%), capítulos de livro (6,6%) e artigos de conferências (2,6%).

Gráfico 04 - Documentos por tipo de publicação



Fonte: Scopus (2025)

A amostra desse estudo foi constituído por 10 (dez) artigos científicos que tratavam do tema terapia assistida por animais, relacionados a tera-

ISBN: 978-65-5222-069-1

pia do Transtorno do Espectro Autista. Trazendo informações variadas de outros anteriormente selecionados, datados de 2020 a 2025 conforme pode ser visto na tabela abaixo (Tabela 01).

Quadro 01 – Pesquisas utilizadas no estudo

Autoria	Título	Desenho do estudo	Principais achados
Narvekar, H. e Ghani, S. (2025)	Animal-Assisted Therapy for the Promotion of Social Competence: a Conceptual Framework	Revisão sistemática de literatura	A terapia assistida por animais demonstrou melhorar diferentes dimensões cruciais para o desenvolvimento da competência social.
Chan, H. W.; Hsu, L. S. J. e Shum, K. K. M. (2025)	Explorando a interação humano-animal para crianças com TEA em diferentes países: uma revisão sistemática	Revisão sistemática de literatura	A terapia assistida por animais pode servir como um catalisador para facilitar o engajamento social e criar um ambiente mais relaxante, potencialmente aliviando a ansiedade e a irritabilidade.
Emma J. Lord *et al*. (2025)	Ambientes de Aprendizagem Alternativos: Experiências de Pais com Terapia Assistida por Equinos, a Longo Prazo, para Crianças com Transtorno do Espectro Autista	Estudo de caso	Melhora nas habilidades sociais, cognitivas, sensoriais e motoras promovendo fortalecimento e alongamento muscular, ajustes tônicos e posturais, equilíbrio, coordenação motora, e diminuição dos padrões estereotipados.
Morgan, S. (2024)	Educação assistida por animais e competência em comunicação social: revisão sistemática da literatura	Revisão sistemática de literatura	Esta revisão sistemática da literatura constatou que um cão de terapia pode influenciar positivamente a experiência educacional.
Vollmers, P.; Gibson, B. E. e Hamdano, Y. (2024)	Socialidade autista: desafiando representações do autismo e das interações entre humanos e animais	Estudo de caso	Melhoras nos comportamentos estereotipados e no desenvolvimento social.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Autoria	Título	Desenho do estudo	Principais achados
Dollion, N. *et al*. (2024)	Efeitos dos cães de assistência nos sintomas de TEA em crianças e no bem-estar dos pais: sobre a importância de considerar esses efeitos com uma perspectiva mais sistêmica	Estudo de caso	Tanto os sintomas de ansiedade das criaças com TEA quanto dos pais diminuíram significativamente após o tratamento.
Hill, J. *et al*. (2020)	Terapia ocupacional assistida por cães para crianças no espectro do autismo: um ensaio piloto randomizado de controle	Estudo de caso	Melhoras no desenvolvimento da competência social.
Kirnan, J.; Shivani, X. e Lauletti, C. (2020)	O impacto inesperado de um programa de leitura assistida por cães em uma sala de aula de educação especial	Estudo de caso	Melhora no compoetamento e nas habilidades sociais.
Ang, C. S. e McDougall, F. A. (2022)	Uma avaliação da terapia assistida por animais para transtornos do espectro autista: perspectivas de terapeutas e pais	Estudo de caso	Benefícios físicos, sensoriais e emocionais.
Beavers, A.; Fleming, A. e Shahidullah, J. D. (2023)	Terapias assistidas por animais para autismo	Revisão sistemática de literatura	Melhoras nos sintomas de estresse e ansiedade.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No Quadro 01, consta as principais informações dos estudos incluídos na amostra. Os resultados das pesquisas serão melhores analisados e discutidos no próximo capítulo deste trabalho:

ISBN: 978-65-5222-069-1

4 DISCUSSÃO

Nota-se observando os artigos do Quadro 01 que seis produções fizeram diretamente o estudo sobre o TAA com crianças com TEA: Ang e McDougall (2022), Kirnan, Shivani e Lauletti (2020), Hill *et al*. (2020), Dollion *et al*. (2024), Vollmers, Gibson e Hamdano (2024) e Emma *et al*. (2025). As 04 produções restantes, Beavers, Fleming e Shahidullah (2023), Morgan (2024), Narvekar e Ghani (2025) e Chan, Hsu e Shum (2025) discutem a temática por meio de revisão de literatura sistemática.

Com base nas pesquisas dos autores supracitados, pode-se considerar que o uso da TAA no tratamento terapêutico de crianças autistas é uma técnica que pode acarretar melhorias na qualidade de vida; aumento de interação social e sensação de segurança para a criança – visto que elas reagem de forma positiva ou negativa conforme os estímulos decorrentes da interação com o animal – além da ativação fisiológica e comportamental. Ao incluir o animal na terapia, o paciente se sente mais à vontade e com mais disposição para continuar o tratamento. Sabe-se que a dificuldade de comunicação é um dos obstáculos mais comuns ao trabalhar com crianças autistas (Emma *et al*., 2025). Quando a TAA é implementada, a criança começa a interagir com o animal e, por consequência, com o terapeuta. Com a comprovação da efetividade da Terapia Assistida por Animais, obtida por meio de estudos e práticas clínicas, é possível notar suas várias vantagens (Hill *et al*., 2020).

Além disso, o benefício da TAA é evidente nos níveis de estresse e ansiedade, o que reflete no campo educacional (Dollin *et al*., 2024). De acordo com uma pesquisa realizada por Kirnan, Shivani e Lauletti (2020), notou-se que os cães proporcionam um sentimento de relaxamento em um grande número de indivíduos, diminuindo a pressão arterial e diminuindo a ansiedade. Evidenciando que a TAA é um método eficiente para auxiliar no processo de inclusão escolar de crianças autistas ou com outros transtornos globais do desenvolvimento e deficiências.

Segundo Vollmers, Gibson e Hamdano (2024) em relação à TAA, foi observado que os animais mais utilizados em sessões com crianças que possuem o transtorno do espectro autista são o cão e o cavalo. Notou-se um aumento na utilização de cães na terapia assistida por animais. Os animais de estimação, devido à sua proximidade com o homem e à sua admiração, são mais simples de manusear e mais apropriados para esses cuidados (Narvekar e Ghani, 2025). Assim, o cão é o animal mais usado, devido às suas características únicas, inteligência e percepção, além de um temperamento mais equilibrado.

Ao identificar um indivíduo com TEA, a família procura maneiras de aprimorar seu desenvolvimento e qualidade de vida. Alguns escritores defendem que a inclusão de um animal na terapia com crianças autistas pode proporcionar um foco de atenção, contribuindo para a redução da ansiedade e a interação entre paciente e terapeuta. Isso ocorre porque, assim como os animais, o autista percebe o mundo através dos sentidos, o que poderia simplificar a comunicação (Morgan, 2024).

Em relação aos benefícios da equoterapia, realizou-se uma pesquisa com profissionais e pais de crianças que praticam essa terapia. Os resultados mostraram que a prática promove avanços no desenvolvimento motor e que os movimentos realizados pelos cavalos são espelhados na criança, pois são parecidos com o andar humano (Ang e McDougall, 2022).

Baseando-se nos conhecimentos obtidos durante o trabalho, o cérebro está associado aos resultados das sessões em crianças com Autismo. Ao induzirmos um estado de conforto e bem-estar, uma região cerebral conhecida como sistema límbico produz substâncias neuroquímicas (Beavers, Fleming e Shahidullah, 2023). Com essa fundamentação, a criança, ao interagir com o animal, reduz o estresse e estimula as substâncias neuroquímicas ligadas ao bem-estar. Ao levar essas experiências para o contexto escolar, aumenta a socialização e reduz a agressividade com os docentes e outros indivíduos presentes neste espaço (Chan, Hsu e Shum, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas analisadas, é possível afirmar que a convivência com animais no cotidiano das pessoas afeta diretamente a qualidade de vida, seja por meio de um processo terapêutico ou simplesmente pela posse de um animal de estimação. Assim, destaca-se a relevância deste contato para o aprimoramento de habilidades sociais, tanto para garantir sua independência quanto para incentivar a prática de exercícios físicos e a diminuição da ansiedade. Isso permite uma melhor compreensão da interação humano-animal e seus benefícios para a saúde.

Após a execução do estudo, ficou evidente que essa questão requer mais atenção dos pesquisadores, especialmente em relação à adequação profissional e à compreensão da capacidade da TAA no desenvolvimento biopsicossocial. É essencial um maior investimento em pesquisas nesse campo de estudo, para que, além de adquirir conhecimentos e avanços, possamos alcançar melhores qualificações e especializações em nível nacional.

REFERÊNCIAS

ANG, C. S.; MCDOUGALL, F. A. An Evaluation of Animal-Assisted Therapy for Autism Spectrum Disorders: Therapist and Parent Perspectives. **Psychol Stud (Mysore)**, v. 10, n. 67, p. 72–81, 2022. Disponível em: < 10.1007/s12646-022-00647-w. Acessado em: 18 de abril de 2025.

BEAVERS, A.; FLEMING, A.; SHAHIDULLAH, J. D. Animal-assisted therapies for autismo. **Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care**, v. 53, n. 11, p. 101478, 2023. Disponível em: < https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2023.101478> Acessado em: 18 de abril de 2025.

CDC. Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. **CDC**. 04 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> Acessado em: 09 de março de 2024.

CHAN, H. W.; Hsu, L. S. J. ; SHUM, K. K. M. Exploring the Human–Animal Interaction (HAI) for Children with ASD Across Countries: A Systematic Review. **J Autism Dev Disord**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-025-06745-8> Acessado em: 18 de abril de 2025.

DOLLION, N. et al. Effects of service dogs on children with ASD's symptoms and parents' well-being: On the importance of considering those effects with a more systemic perspective. **Plos One**, v. 19, n. 12, 2024. Disponível em: < https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295702> Acessado em: 18 de abril de 2025.

EMMA, J. L. Alternative Learning Environments: Parents' Experiences of Long-Term Equine Assisted Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder. **Taylor Francis,** v. 72, n. 3, p. 570-585, 2025. Disponível em: < https://doi/full/10.1080/1034912X.2025.2465283 > Acessado em: 18 de abril de 2025.

HILL, J. et al. Canine Assisted Occupational Therapy for Children on the Autism Spectrum: A Pilot Randomised Control Trial. **J Autism Dev Disord**, v. 50 , p. 4106–4120, 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.1007/s10803-020-04483-7> Acessado em: 18 de abril de 2025.

KIRMAN, J.; SHIVANI, X.; LAULETTI, C. A dog-assisted reading programme's unanticipated impact in a special education classroom. **Taylor Francis**, v. 72, 2020. P. 196-219, 2020. Disponível em: < https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495181 Acessado em: 18 de abril de 2025.

LEITE, R. A. S. Bibliometria como trilha de conhecimento e pesquisa. **Anais do V ENPI**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p.01-06, 2019.

MORGAN, S. Animal assisted education and social communication competency: systematic literature review. **Discov Educ**, v. 3, p. 258, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00357-7> Acessado em: 18 de abril de 2025.

NARVEKAR, H.; GHANI, S. Animal-Assisted Therapy for the Promotion of Social Competence: a Conceptual Framework. **Hu Arenas**, *v.* 8 , p. 215–224, 2025. Disponível em < https://doi.org/10.1007/s42087-022-00313-7 > Acessado em: 18 de abril de 2025.

VOLLMERS, P.; GIBSON, B. E.; HAMDANO, Y. Autistic sociality: challenging representations of autism and human-animal interactions. **Taylor Francis,** v. 46, n. 25,

p. 6221-6230, 2024. Disponível em < https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2316798 Acessado em: 18 de abril de 2025.

YOSHIDA, N. D. Análise bibliométrica: um estudo aplicado à previsão tecnológica. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v. 2, n. 1, pp. 52 – 84, 2010.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.024

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DE BAIXO CUSTO PROMOVENDO O ENSINO COLABORATIVO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Carla de Novaes Veiga de Araujo[1]
Vanessa Nascimento dos Santos[2]

RESUMO

Este estudo faz uma reflexão sobre as contribuições das Tecnologias Assistivas (TAs) de baixo custo confeccionadas no ambiente escolar, no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual/Baixa Visão e o ensino colaborativo com os docentes do ensino médio da educação profissional e os docentes da Sala de Atendimento Especializado. Buscando pensar estratégias metodológicas e de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem de baixo custo mediante uma postura colaborativa. Nesta pesquisa, traçou-se como objetivo geral: investigar as contribuições das TAs de baixo custo no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual/Baixa Visão, no ensino médio da educação profissional, por meio do ensino colaborativo. A metodologia empregada na pesquisa possui caráter descritivo, bibliográfico e de campo. Na qual foi utilizado o método qualitativo no intuito de investigar os mais diferentes aspectos que envolvem a contribuição das TAs de baixo custo no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência de forma colaborativa. A pesquisa foi realizada

1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, carla.araujo.univasf.t5@gmail.com;

2 Professora orientadora, Doutora em Ciências pela USP, Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, vanessa.nsantos@univasf.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

numa escola pública do Estado da Bahia, que oferta o ensino médio integrado a educação profissional de nível médio. Participaram dois alunos com idades distintas, com diagnóstico de deficiência intelectual/Baixa Visão. O processo de desenvolvimento e uso das tecnologias assistivas de baixo custo aconteceram no espaço escolar e a partir dos relatos dos professores e alunos foi possível perceber os avanços pedagógicos no dia a dia de forma significativa e construtiva. Assim, esse estudo destaca possibilidades concretas de novos horizontes a partir das TAs de baixo custo fomentando o ensino colaborativo para crianças com deficiência intelectual/Baixa Visão no ensino médio integrado a Educação Profissional e execução do mesmo de forma personalizada atendendo a cada especificidade de cada aluno; ou seja, materiais pedagógicos de baixo custo a serem utilizados nas salas de aula comum contribuindo para o ensino e aprendizagem dos estudantes PCDs.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas de baixo custo, Deficiência Intelectual, Baixa Visão, Ensino Colaborativo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz no seu âmago científico a importância de produzir novas tecnologias de comunicação, inovações técnicas para ajudar nossos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE), principalmente os com deficiência intelectual e baixa visão. Esses estudantes enfrentam desafios no processo de aprendizagem, porém devem ter acesso a uma educação de qualidade, onde todos possam aprender.

Por muito tempo no passado perduraram atitudes segregatórias, em que os estudantes com deficiência recebiam um estereótipo de incapaz, inválido. Eles não podiam estudar no mesmo espaço escolar com outras pessoas sem deficiência. Agora, presenciamos a partir do século XX, a integração das pessoas com deficiência, em espaços que não podiam ocupar antes, o espaço educativo. As escolas comuns passaram a aceitar os alunos com deficiência, porém, cabia a eles se "adequarem" a realidade da sala de aula.

Nesse ínterim, a sociedade presencia mudanças drásticas e profundas pelo surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Todas as áreas sofreram mudanças, em especial, o sistema educacional. A ideia de socialização, integração, interação, comunicação, de aprender; sofreram transformações. A idealização de conhecimento e sabedoria, também. O ideal do homem perfeito promulgado pelo capitalismo, sem defeitos, foi engolido pelo ideal de inclusão. Juntamente, com aqueles que um dia foram rejeitados, que não se enquadravam no perfil da sociedade excludente; hoje são valorizados pelo seu potencial, pela sua singularidade. A inclusão contempla a diversidade humana, de que somos todos capazes de qualquer coisa, e que a deficiência não pode ser limitante.

Neste contexto social, a escola não deve perpetuar práticas tradicionais e hegemônicas, a escola é uma instituição fundamental do ensino, do intelecto, da socialização, da formação identitária, dos valores morais

e éticos. Por isso, Perrenoud adverte que "a escola não pode ignorar o que se passa no mundo" (PERRENOUD, 2000, p 125).

Isso posto, o problema da pesquisa se consiste em: Quais estratégias metodológicas e de acessibilidade de baixo custo desenvolver e/ou utilizar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual/baixa visão mediante uma postura colaborativa?

Logo, o objetivo geral do trabalho foi investigar as contribuições das TAs de baixo custo no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual/baixa visão, na educação profissional de nível médio, por meio do ensino colaborativo.

Quanto à natureza, a metodologia empregada na presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter descritivo. Na qual foi utilizado o método qualitativo no intuito de investigar os mais diferentes aspectos que envolvem a contribuição das TAs de baixo custo no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência de forma colaborativa. O estudo bibliográfico contou com embasamento teórico em autores como, Bersch (2017), Mantoan (2003), Vygotsky (1994), além de embasar-se também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015).

A pesquisa de campo teve a coleta de dados no ambiente escolar em que a pesquisadora está inserida como docente, no qual observa, experiencia e busca trazer nuances reais e verídicas da rotina escolar a partir do fazer pedagógico na sala de aula regular. A análise de campo tem caráter descritivo no sentido de detalhar características peculiares que só são perceptíveis por estar inserida no lócus de investigação, que é uma unidade escolar da rede estadual da Bahia.

Neste contexto, este estudo discorre inicialmente a respeito da trajetória histórica da Educação especial, Educação Inclusiva, Tecnologias Assistivas (TAs) e sua utilização de forma pedagógica, além de conceituar brevemente a Deficiência Intelectual e a Baixa Visão.

METODOLOGIA

O presente estudo teve procedimento metodológico descritivo, bibliográfico e de campo, fundamentado no método qualitativo. Tal abordagem tenciona entender, detalhadamente, as concepções e vivências dos sujeitos envolvidos no contexto educacional inclusivo, ponderando o uso de tecnologias assistivas de baixo custo como material didático de suporte para o aprendizado.

A pesquisa tem o objetivo de investigar as contribuições das TAs de baixo custo no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual/baixa visão, na educação profissional de nível médio, por meio do ensino colaborativo. Para cumprir as metas propostas, este estudo teve como alicerce uma pesquisa descritiva, que "[...] procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada". (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

A pesquisa descritiva tenciona conforme Gil (2009, p. 42), "[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". "Descrever de forma precisa os atos e ocorrências de forma fidedigna diante do contexto" (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). A natureza descritiva da pesquisa permite explanar detalhes observados em lócus, na sala de aula comum, destacando as tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas e repercussão no desenvolvimento dos discentes. Incorporando teoria e prática, consequentemente, equidades de oportunidade no âmbito educacional.

Preliminarmente, procedeu-se a pesquisa bibliográfica visando solidificar o arcabouço teórico, através da leitura crítica de livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que tragam temas pertinentes as tecnologias assistivas de baixo custo, educação inclusiva, deficiência intelectual, baixa visão e ensino colaborativo. Todo embasamento teórico guiou a análise dos dados empíricos. Segundo Lakatos (2010), tal pesquisa

se concretiza doravante fundamentação teórica veiculadas em distintos meios eletrônicos, artigos científicos, páginas de web sites e outras fontes.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica deve fazer parte de toda produção acadêmica. As autoras realçam sobre a pesquisa bibliográfica:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI e LAKATOS 2003, p.54).

A pesquisa bibliográfica engloba todo tema que tenha sido pesquisado. Conforme afirma Gil (2002, p. 45), "[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". A única dependência consiste na publicação.

Ademais, foi desenvolvida a pesquisa de campo, na unidade escolar estadual de Irecê – Bahia, ofertante do ensino médio integrado a educação profissional, a qual abraça práticas pedagógicas inclusivas. Este lócus foi escolhido por ter na sala de aula comum, alunos com deficiência intelectual e baixa visão incluídos com os demais. Para apreciar, o emprego das tecnologias assistivas de baixo custo na rotina escolar, através da colaboração entre docentes da sala comum e do AEE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

É sabido que a sala de aula comum, no ensino regular, não é mais a mesma. Temos a presença de alunos com deficiência, de forma expres-

ISBN: 978-65-5222-069-1

siva. É necessário garantir o acesso, a aprendizagem e os direitos a todo e qualquer estudante. Para fornecer educação de qualidade para todos, os empecilhos devem ser superados; mas para tanto, precisa-se de ferramentas que adaptam o aprendizado e assegurem condições de aprender. Deve-se proporcionar que todos os estudantes participem, brinquem e interajam no ambiente escolar.

Trata-se de ferramentas, materiais pedagógicos e recursos denominados de Tecnologias Assistivas (TAs), que contribuirão para eliminar qualquer barreira que impeça os estudantes com deficiência de serem incluídos significativamente na sala de aula comum. Como nos orienta Bersch, "A TA é o termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão". (BERSCH, p. 2, 2013)

Tal pensamento, é defendido por Mantoan (2007), pois reconhece que a escola inclusiva deve ser para todos, onde as práticas de ensino devem ser melhoradas, assim; a diversidade, as heterogeneidades serão respeitadas e contempladas. Essa realidade faz com que os professores tenham que se adequar para atender essa demanda, a inclusão de alunos, tendo que adaptar e conceber métodos inclusivos de ensino, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas para termos uma educação que inclui de fato. Além disso, Mantoan ainda destaca que:

> A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição. (Mantoan, 1998, p. 49-51).

Para tanto, faz se necessário trazer para a práxis pedagógica da sala de aula comum do ensino regular, métodos de ensino inclusivos, que envolvam todos, com deficiência ou não (BERSCH, 2017). Essa mudança constata que a educação tradicional, egoísta e hierárquica, que fechava os

ISBN: 978-65-5222-069-1

olhos para a diversidade no chão escolar, passa a dar lugar para alunos com deficiências visuais, mentais, motoras, sensoriais, entre outras. Incluir não consiste em apenas estar matriculado, inserido com os demais colegas na unidade escolar de ensino regular; mas sim, desfrutar de métodos planejados para atender a singularidade cognitiva e interacionista de cada um. Colocando o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Diferentemente da realidade, os estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE), são hostilizados, excluídos pelos colegas e pelo sistema de ensino tradicional, limitando-o pela sua deficiência, como se sua deficiência o classificasse como sendo não capaz de fazer qualquer coisa, como aprender. Silva (2006) diz,

> O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo "saudável", que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano (SILVA, 2006, p. 426).

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal Brasileira traz novas perspectivas para educação inclusiva, por meio dos direitos educacionais das pessoas com deficiência na sala de aula comum.

A Carta Magna, a Constituição Federal Brasileira (1988) aborda no capítulo III, artigo 206, o compromisso do Estado em oferecer atendimento especial aos alunos com deficiência. Além disso, aborda que eles merecem ser tratados de forma igualitária, ou seja, todos alunos, independente de deficiências, juntos na sala de aula regular no ambiente escolar. (BRASIL, 2015)

Mudanças advindas da Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien – Tailândia, em 1994, respingaram no cenário brasileiro de edu-

ISBN: 978-65-5222-069-1

cação, garantindo a inclusão dos alunos com deficiências em sala de aula. Ao dizer "[...] todas as pessoas, crianças, jovens e adultos devem se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990).

Uma nova conjuntura educacional surgia a partir da Declaração de Salamanca, a presença em sala de aula de qualquer aluno independente de ter ou não alguma deficiência. Doravante, a Educação Inclusiva passa a requerer políticas públicas que assegurassem os direitos de todos os alunos, com deficiência ou não. (UNESCO, 1994). E o principal, é o direito a aprendizagem escolar de qualidade, que dê autonomia, que inclua de forma efetiva.

Em 20 de dezembro de 1996, aconteceu uma reformulação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96. Esta lei, assegurou ensino na sala de aula comum nas redes de ensino público para alunos com necessidades educacionais especiais, bem como atendimento especializado, ambos gratuitos.

Além disso, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), foi sancionada. Destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, como acesso, permanência e aprendizagem significativa, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Garantindo as pessoas com deficiência, o essencial como cidadão brasileiro, como acessibilidade, direito à educação e comunicação com o mundo.

O Artigo 27 desta lei supracitada diz que a educação se constitui num direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todo seu processo formativo, durante toda a vida. Permitindo-o chegar ao potencial das suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as suas características, os interesses e as necessidades educacionais de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE, também tem como objetivo ampliar as possibilidades de escolha de cada estudante e das

famílias, para que a oferta de instituições de ensino seja maior e com isso, cada indivíduo possa escolher a metodologia que for mais adequada para si próprio (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, é crescente o número de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE) na sala de aula regular. O contexto escolar deve assegurar equidade educacional, em que todos sejam incluídos de forma igual, sem distinção. Proporcionar inclusão com igualdade, onde todos tenham uma educação de qualidade e significativa durante sua trajetória educativa. Vale lembrar que tais direitos perduram desde a educação básica até o ensino superior.

Essas mudanças refletem diretamente na Educação Inclusiva, compelindo transformações na postura e prática docente. O ensino tradicional, hierárquico e nivelador, onde todos aprendem de forma igual deve ser abolido. Sendo assim, não existe uma fórmula que se aplica a todos os tipos de alunos. Deve-se buscar estratégias metodológicas e de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem de baixo custo mediante uma postura colaborativa. Precisa-se de um fazer pedagógico baseado na igualdade de ensino na sala de aula da educação básica para todos os alunos com deficiências visuais, mentais, motoras, sensoriais, entre outras (BERSCH, 2017).

Em meio a essas transformações, emerge a chamada Tecnologia Assistiva (TA), que apresenta novas expectativas para a pessoa com deficiência, possibilitando autonomia, comunicação, inclusão escolar e social. Diante disso, podemos ressaltar a TA como grande aliada no processo de inclusão, auxiliando na transposição de qualquer barreira enfrentada por estudantes com qualquer tipo de deficiência, consequentemente proporcionando autonomia, independência, qualidade de vida e educação. Com isso, é necessário que a escola de ensino regular, como a educação profissional de nível médio, utilize estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, por meio das tecnologias assistivas para promovermos educação inclusiva significativa (NETO *et al.*, 2018).

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República através da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, institucionalizou a expressão "Tecnologias Assistivas", no lugar de "Ajudas Técnicas", "[...] por ser uma expressão bastante específica ao conceito ao qual representa, diferentemente das expressões "Ajudas Técnicas" e "Tecnologia de Apoio", que são mais genéricas e também utilizadas para referirem-se a outros conceitos e realidades diferentes." (CAT, 2007b)

A definição de Tecnologia Assistiva, pelo Comitê de Ajudas Técnicas, foi em dezembro de 2007, em sua Reunião VII, explana o seguinte:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007c).

O avanço tecnológico trouxe mudanças sociais, econômicas e educacionais. Ao tratar do sistema educacional, o uso de tecnologias assistivas na educação, vêm ampliando de forma positiva e categórica métodos inclusivos de ensinar como apoio ao aprendizado de alunos com necessidades educacionais especiais, em especial; deficiência intelectual e baixa visão. Quaisquer empecilhos advindos da tentativa de superar barreiras impostas pelas deficiências, será superado pelas tecnologias assistivas. As quais oferecem melhorias na comunicação, interatividade, convívio social, contribuindo para o processo de aprendizagem.

Entretanto, nos deparamos com uma realidade desafiadora, ao tratar das tecnologias assistivas, no contexto escolar. Nota-se ausência de recursos e soluções que auxiliem os nossos alunos com necessidades educacionais especiais na superação de dificuldades funcionais do dia a dia, no chão da sala de aula, na escola. O ambiente escolar deveria estar preparado para recebê-lo sem barreiras pedagógicas, econômicas, físicas e sensoriais para que seus direitos fossem garantidos. As tecnologias assis-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tivas tem que ser disponibilizadas para exercerem sua função de eliminar ou minimizar qualquer barreira que enfrente para realizar seus afazeres cotidianos, inclusive na escola. Privá-los dessa garantia, é exclusão. É perpetuar práticas pedagógicas que os colocam a margem do aprendizado. A sala de aula deve acolher toda a heterogeneidade, todas as diferenças, só assim os princípios da inclusão estarão verdadeiramente sendo postos em prática.

A partir do exposto, Rocha (2006), aponta outro obstáculo enfrentado no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do PAEE, para atender as necessidades educacionais específicas desses alunos, o custo altíssimo desses recursos tecnológicos. Diante disso, justifica-se a necessidade de disseminar e fomentar a produção de tecnologia assistiva, principalmente de baixo custo. As tecnologias assistivas segundo o MEC, nos diz:

> [...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares (BRASIL, 2006, p. 19).

Percebemos que por meio das tecnologias assistivas viabilizamos processos inclusivos. Já que elas permitem a pessoa com deficiência interagir socialmente com o mundo. De acordo a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (1994), os recursos de acessibilidade e os recursos de Tecnologia Assistiva, possibilitam a interação social com o mundo, propulsionando o desenvolvimento do homem. Segundo o autor:

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Assim sendo, este trabalho tem como tema a contribuição da Tecnologias Assistivas de baixo custo na promoção do ensino colaborativo para estudantes com deficiência intelectual e baixa visão. É de suma importância esta pesquisa, uma vez que, nos leva a refletir sobre as contribuições das Tecnologias Assistivas (TAs) de baixo custo confeccionadas no ambiente escolar pelos docentes da sala comum, com ajuda dos docentes da Sala de Atendimento Especializado, através do ensino colaborativo, para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da educação profissional de nível médio. Angariando outros recursos, ferramentas, metodologias e serviços, visando o desenvolvimento educacional.

Neste sentido, a Tecnologia Assistiva possibilita explorar o potencial do estudante com deficiência no âmbito escolar e no seu cotidiano. Sonza e colaboradores (2013, p. 8) definem Tecnologia Assistiva como "[...] uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se destacado pelas possibilidades de propiciar uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência".

Seguindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), aponta que os alunos com deficiências devem ter acesso a recursos e práticas inclusivas que proporcionem sua autonomia como qualquer sujeito ativo da classe. Além do mais, expressa a importância das tecnologias assistivas, em especial, de baixo custo, para favorecer a equidade e a aprendizagem significativa para todos. Em conformidade com o Artigo 74 da referida lei:

> É assegurado à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.
>
> § 1º Cabe ao poder público adotar medidas para fomentar o desenvolvimento, a disponibilização e a disseminação dessas tecnologias, inclusive por meio de financiamento e apoio à pesquisa.
>
> § 2º O poder público incentivará a criação, o desenvolvimento, a fabricação, a disponibilização e a disseminação de tecnologia assistiva de baixo custo (BRASIL, 2015, Art. 74).

Neste cenário, percebemos o impacto para uma educação inclusiva e equitativa, ao inserir TAs no processo de ensino dos estudantes PAEE através de práticas educacionais inclusivas, planejadas de forma colaborativa com o professor da sala de atendimento especializado (AEE), seguindo a premissa do ensino colaborativo inclusivo ao distinguir quais recursos podem ser elencados para aprimorar as práticas educacionais para todos os alunos, com ou sem deficiência. A partir da demanda, no ensino regular, é inegável a importância de incorporar no exercício educativo materiais de TA de baixo custo como ferramentas pedagógicas no processo de ensino - aprendizagem do discente com deficiência intelectual/baixa visão; levando em consideração a necessidade individual, a singularidade dos nossos estudantes. Contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

O processo de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência intelectual/baixa visão, só será viável ao momento que de forma colaborativa, em pares, os professores da sala comum e da sala de AEE em conjunto planejarem estratégias pedagógicas inclusivas, as quais terão como ferramentas pedagógicas as TAs de baixo custo, como mediadoras no processo de ensino para diluir ou dissipar qualquer limitação que seja posta no caminho da inclusão e emancipação dos estudantes.

O estudante com baixa visão, traz consigo conflitos emocionais de não serem compreendidos, de enxergar e não-enxergar, se é deficiente visual ou não. Por isso, o docente precisa ter empatia e perceber que o aluno com baixa visão, tem necessidades educacionais específicas; as quais devem ser respeitadas no planejamento pedagógico com o professor da sala AEE. A concepção dada por Ormelezi, Corsi e Gasparetto (2007, p. 63) atesta:

> Para as pessoas sem deficiência, a baixa visão aparece como o desconhecimento, a estranheza e a incompreensão e para as pessoas com essa deficiência um sentimento ambivalente. Entre o ver e o não ver, as vivências são permeadas por desejos de normalização e por necessidades especiais não consideradas, o que provoca um grande sofrimento pelo esforço da superação e ao mesmo tempo, a angústia e o medo provoca-

ISBN: 978-65-5222-069-1

> dos pela fantasia de ficarem cegos. Também há o alívio de não ser cego e contar com a visão mesmo que esta capacidade não esteja integra (ORMELEZI, CORSI E GASPARETTO, p. 63, 2007).

No contexto escolar, os alunos com baixa visão, alegam dificuldades em executar seus afazeres escolares por causa da limitação visual, ao realizar leitura e escrita, enxergar o quadro, tela do computador; entretanto o uso das TAs dilui tais barreiras pedagógicas (CARVALHO *et al.*, 2002).

As Tecnologias Assistivas também contribuem para o aprendizado do estudante com deficiência intelectual. Para inclui-lo é preciso recorrer outras formas pedagógicas que permitam o desenvolvimento educacional do estudante. Esses já foram denominados por nomes pejorativos, como dementes, retardados; com intuito de excluir e diminuir a pessoa pela sua deficiência. Deficiência Intelectual é o desenvolvimento cognitivo inferior à média, tal contexto escolar, é desafiador para os docentes, porém o seu direito de aprender pode ser assegurado com uso os recursos de TA na cena escolar.

As TAs de baixo custo são recursos criativos, lúdicos e práticos, os quais despertam o interesse de forma simples e objetiva para o processo de aprendizagem.

Mediante o estudo publicado na Revista Educação Especial, intitulado "A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na mediação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação" realizado por Viana e Gomes (2017), foi verificado que a leitura e escrita de indivíduos com deficiência intelectual, por meio de atividades em blogs, proporcionaram aprendizagem interativa e lúdica.

Segundo Galvão Filho (2012, p. 77) "os recursos de TA são classificados em produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech)". Independentemente de ser alta tecnologia ou baixo custo, não haverá diminuição na funcionalidade dos recursos junto a educação inclusiva; apenas a sofisticação dos componentes. O cuidado deve estar na adequação do recurso diante da peculiaridade de cada aluno, da sua necessidade educacional específica. Essa decisão deve

ser tomada, como preconiza o ensino colaborativo, através da colaboração de professores da classe comum e da sala AEE. Segundo Vygotsky (1997), todos os alunos, como ou sem deficiência, tem um único propósito, educação significativa; entretanto, os caminhos que serão percorridos e estimulados, se diferenciam, mas os objetivos serão alcançados.

PESQUISA DE CAMPO

Parte deste estudo, o qual refere-se a pesquisa campo, aconteceu em uma escola pública estadual da Bahia, na cidade de Irecê, que oferta o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O cerne do estudo é investigar as contribuições do uso de tecnologias assistivas de baixo custo no processo de ensino e aprendizagem de dois estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e baixa visão, através do ensino colaborativo nas turmas regulares.

A análise dos dados do estudo será tratada de maneira subjetiva, coletiva e descritiva. Não haverá citação nominal dos participantes da pesquisa, pela ausência do consentimento ético formal para identificação dos sujeitos, relatos e observações. O destaque reincide apenas nas constatações da rotina escolar, através das práticas pedagógicas exercidas de forma colaborativa entre os docentes da sala de aula comum e do AEE.

No decurso da observação foi notório o progresso, a autonomia, a inclusão, a adequação do ensino respeitando a singularidade de cada um, além do, protagonismo dos alunos com necessidades educacionais específicas e dos demais. As TICs auxiliaram nossas aulas com soluções simples, acessíveis e plausíveis para adaptar conteúdos e atividades que atendam às necessidades individuais. Elas fortaleceram a autoestima, o aluno passou a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem, engajado em todo processo formativo.

Como TICs de baixo custo, empregou-se por exemplo por um pincel marcador para quadro branco de tinta preta e lousa branca, a utilização de letras grandes no formato bastão para facilitar a visualização, o cui-

dado com a luminosidade na sala de aula para não ofuscar a lousa, a acomodação do aluno com deficiência intelectual/baixa visão mais perto do docente, evitando distrações e ruídos. Foram utilizados ainda textos curtos e em caixa alta, vídeos legendados, podcasts, objetos de distintas formas. Essas são estratégias metodológicas e de acessibilidade de baixo custo que facilitam o processo de ensino e aprendizagem pensadas mediante uma postura colaborativa para chão da sala de aula.

A utilização de materiais de baixo custo adaptados ou confeccionados, por exemplo: lupas com garrafas plásticas, fichas de leitura ampliadas, jogos pedagógicos com contrastes visuais acentuados e recursos táteis com materiais de diversas texturas destacam-se como recursos de fácil acesso, baixo custo, que podem ser empregados na práxis pedagógica, conforme preconiza a educação inclusiva, por ajudarem na compreensão de conteúdos, na autonomia, além da significância na aprendizagem de todos os alunos, com deficiência ou não.

Mudanças significativas marcaram as práticas no ambiente escolar desde que os docentes iniciaram a integração das tecnologias assistivas de baixo custo nas aulas, houve um reflexo na aprendizagem por estas serem dinâmicas, estimulantes, de fácil entendimento, objetivas e claras. Mediante as distintas ferramentas e metodologias das TICs de baixo custo, as aulas se tornaram mais atraentes e inclusivas para todos os alunos, pois conceberam oportunidades de os discentes expressarem seus conhecimentos de forma segura e confiante, de serem ativos em todo o processo do aprender. Com isso, constatamos que o potencial que cada um tem só precisa ser estimulado.

Sob esse viés, o conhecimento advindo da prática, de forma empírica, atesta que a inclusão sucede da prática pedagógica, saindo do papel, das leis e incisos e indo para o chão da aula, por meio de recursos simples. À luz da teoria, as evidências reforçam as conclusões de Bersch (2017) e Mantoan (2003), os quais sublinham a relevância das tecnologias assistivas no processo de acessibilidade e equidade, desobstruindo quaisquer barreiras e potencializando as vias de aprendizado para todos os alunos,

do público-alvo da educação especial (PAEE) ou não. Reforçando o potencial de integração dessas práticas através das TICs de baixo custo de forma colaborativa no ambiente escolar.

Outrossim, a vivência profunda e intensa na escola, marca que não é necessário tecnologia de alto custo para termos práticas inclusivas no ensino médio, os recursos de baixo custo não restringem sua efetividade educacional; inversamente, refletem a possibilidade de mudança na educação, antes tradicional e hierárquica, que hoje aflora compromisso coletivo com a aprendizagem de todos os estudantes, respeito a diversidade, a heterogeneidade e as singularidades. Incitando o papel social da escola pública de trabalhar para a promoção da equidade e da qualidade educacional.

Em suma, os resultados obtidos indicam o uso de tecnologias assistivas de baixo custo são aportes reais e concretos no processo de ensino e aprendizagem, na participação e na autonomia dos alunos com deficiência intelectual e baixa visão. As constatações apresentadas robustecem a tese voltada ao uso de recursos acessíveis, como estratégia para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação profissional de nível médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, que teve como principal objetivo investigar as contribuições das TAs de baixo custo no processo de ensino aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual/baixa visão no ensino médio da educação profissional, por meio do ensino colaborativo.

Os resultados obtidos por meio do levantamento bibliográfico e documental serviram de embasamento para as observações realizadas no campo da pesquisa, unidade escolar estadual de nível médio integrado a educação profissional. Foi perceptível que a utilização das TAs de baixo custo, pensadas de forma colaborativa, na sala de aula comum, possibilitou a superação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem dos

ISBN: 978-65-5222-069-1

alunos com deficiência intelectual e baixa visão, incluindo-os aos demais alunos.

Nota-se a importância do ensino colaborativo, no sentido de realizar o planejamento de atividades de forma conjunta, docentes da sala de atendimento educacional especializado (AEE) juntamente aos docentes da sala de aula comum, trazendo diferentes metodologias pedagógicas e usando os recursos tecnológicos de baixo custo no desenvolvimento de sua práxis junto aos alunos, com deficiências ou não.

Contribuindo para que todos participem e aprendam com as atividades escolares. Tenham seu direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem garantido.

A realidade do aumento de alunos do público-alvo da educação especial (PAEE) matriculados no ensino regular não mudará, logo o espaço escolar físico e o seu corpo de profissionais precisam adaptar-se para receber todos os alunos.

De uma maneira geral, foi possível perceber que a utilização de Tecnologia Assistiva na escola pesquisada encontra-se em um estágio bastante inicial e que funciona de acordo com a demanda de alunos com deficiência matriculados.

Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi alcançado ao constatar que as TAs têm auxiliado no processo de inclusão dos discentes com deficiência intelectual e de baixa visão. O estudo salientou também a importância do papel do professor no processo de inclusão e desenvolvimento de alunos com essas especificidades, como mediadores no processo de ensino. É imprescindível, na educação inclusiva, o educador trazer para suas práticas os diversos recursos e tecnologias assistivas de baixo custo, para favorecer o desenvolvimento de cada um dos estudantes, estimular seu protagonismo, explorar sua potencialidade ao conduzi-los na busca pelo conhecimento, garantindo equidade no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2013.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Nacional: Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7123-marcos-pol-seesp--pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Ensaios pedagógicos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?co_autor=4444&select_action=. Acesso em: 28 out. 2025.

CARVALHO, K. M. M. et al. Avaliação e conduta em escolares portadores de visão subnormal atendidos em sala de recursos. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 65, n. 4, p. 445-449, 2002.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT)**. Ata da V Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – *CAT*.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), ago. 2007b.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS (CAT). **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – *CAT*.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), 13 e 14 dez. 2007c.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **A tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2012. 352f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – 13. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuindo para uma reflexão sobre o tema. ***In:* A inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1998, p. 49-51**.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, p. 45-60, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. – Petrópolis, RJ. 2014

ORMELEZI, E. M.; CORSI, M.G.; GASPARETTO N. E. R. F. O que o educador (pais e professores) precisa saber sobre a visão subnormal. In: MASINI, E. F.; GASPA-

RETTO, M. E. R. F. (Org). **Visão subnormal**: um enfoque educacional. São Paulo: Vetor, p. 63-80, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROCHA, S. T. **(Des)caminhos da educação de pessoas com deficiência no Brasil:** um estudo de caso. Niterói. Monografia de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 78, 2006.

SILVA, D. A. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 407-428, set./dez. 2006.

SONZA, Andréa Poletto et al. (org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Bento Gonçalves: IFRS, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590. Acesso em: 28 out. 2025.

VIANA, F. R.; GOMES, A. L. L. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 297-312, maio/ago. 2017.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.025

A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO: O COLUNI-UFF COMO ESPAÇO-TEMPO PRODUTOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes[1]

RESUMO

O texto objetiva relatar ações de inclusão desenvolvidas na disciplina Ciências do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF), visando atender a alunas público-alvo da educação especial, pertencentes ao Anos Finais do Ensino Fundamental. Segundo levantamento realizado em anais de um importante evento da área de Educação, ainda são poucos os trabalhos publicados com o tema "inclusão" no ensino de Ciências, o que já justifica a relevância do presente texto. A escassez de artigos encontrados aponta para a importância da produção de materiais didáticos inclusivos e a posterior divulgação das ações desenvolvidas no âmbito escolar (Stella; Massabni, 2019). Atendendo à responsabilidade de promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência e, de igual modo, compreendendo que é por meio da formação que se instrumentaliza para superar as barreiras presentes na trajetória docente, foi formado um grupo de estudos com alunos da Educação Básica e da graduação dedicado a desenvolver materiais didáticos inclusivos. Assim, adotada uma abordagem inclusiva e proporcionadas atividades significativas em grupo, o objetivo de as alunas compreenderem de forma mais ampla os conteúdos por meio dos materiais didáticos adaptados apresentados foi alcançado. Do mesmo modo, os recur-

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bloomfield_karine@id.uff.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

sos didáticos inclusivos desempenharam um papel importante na promoção da inclusão social e educacional das alunas por considerarem suas diferentes habilidades e necessidades, maximizando seu potencial de aprendizado. Paralelo a isso, é possível afirmar que a experiência vivenciada no grupo de estudos foi primordial para que os sujeitos envolvidos se tornassem agentes do seu próprio processo formativo, incorporando às suas vidas o respeito à diversidade.

Palavras-chave: currículo de Ciências; inclusão; materiais didáticos adaptados.

SOBRE O CAMINHO

> Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador (Freire, 2019, p. 116).

O presente texto tem como objetivo socializar ações inclusivas pensadas a partir da flexibilização do currículo de Ciências no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF), tendo em vista a importância do tema na atualidade. Isso se dá devido, em parte, ao aumento do crescimento no número de matrículas de estudantes que constituem o público-alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares, durante as últimas duas décadas.

Certamente, uma das pautas mais importantes para a Educação brasileira contemporânea é a inclusão escolar de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. A legislação brasileira tem avançado nesta pauta desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigação do Estado em garantir o acesso ao atendimento educacional especializado. Posteriormente, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, o direito à educação especial foi reiterado e sobretudo direcionado à rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), por sua vez, constituiu mais um marco no avanço da pauta ao estabelecer metas para a educação especial e fomentar o seu caráter inclusivo, reiterando o estímulo à integração destes estudantes em escolas e turmas regulares, conforme preconizou, de igual modo, a LDB.

O COLUNI-UFF também tem recebido um número significativo de alunos público-alvo da educação especial por meio de seu sorteio. O colégio fica localizado em Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, diferenciando-se de outras escolas da rede federal por oferecer um ensino de tempo integral. Fundado em 2006, tem como meta oferecer um ensino público e de qualidade à população e, igualmente, cooperar na formação

ISBN: 978-65-5222-069-1

inicial docente, ao receber licenciandos que realizam o estágio obrigatório ou que venham a trabalhar como bolsistas. Desse modo, possibilita aos alunos da graduação – que frequentam o espaço escolar em sua formação inicial – e aos professores – em sua formação em exercício – refletirem sobre suas práticas pedagógicas e poderem elaborar e desenvolver novas propostas que correspondam às dificuldades individuais de seus (futuros) alunos (Repolho; Pereira; Palheta, 2018).

O colégio conta com uma sala de recursos e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa carência de profissionais, identificada no quadro efetivo das instituições públicas, dificulta o processo de inclusão e os governantes parecem não levar em consideração que "dentre todos os espaços em que a educação se faz presente no dia de uma pessoa, a escola, uma vez destinada ao ensino coletivo que garanta o direito à educação, mostra-se como espaço importante para a inclusão, desde os níveis iniciais" (Stella; Massabni, 2019, p. 354).

Visando atender três alunas público-alvo da educação especial – uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a outra com deficiência intelectual e a terceira com Síndrome de Down, que cursavam, em 2024, o sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental –, temos nos dedicado a aprofundar os estudos sobre inclusão e a rever nossa prática docente. Nesse intuito, temos nos debruçado a pensar no uso de material pedagógico que as atenda a partir de métodos diferenciados de abordagem, pensando nas suas habilidades e limitações. Assim, o primeiro passo rumo a esse intento foi buscar a realização da flexibilização curricular, entendendo-a como uma modificação necessária no currículo básico para atender diferentes sujeitos e situações (Mercado; Fumes, 2017). Essa adaptação não se deve configurar como um empobrecimento do currículo base, mas sim como garantia de uma educação de qualidade que reconheça e valorize a diversidade. Entendendo, pois, a importância da adaptação cur-

ricular – o que Sebástian-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 30) chamam de "nível pedagógico-curricular" –, almejamos, no planejamento de nossas ações, a "diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face às aprendizagens comuns".

A respeito da formação docente, como regente da turma responsável pela disciplina Ciências – e, também, autora do presente texto –, unimo-nos aos pesquisadores que vêm ressaltando como a lacuna presente na trajetória de formação acadêmica dos professores acaba por se somar aos fatores que impedem a real inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Nessa direção, autores do campo da Educação reforçam que a formação de educadores para inclusão de pessoas com deficiência ainda é um tema em que há muitas lacunas a serem preenchidas. Apesar da falta de vivência na graduação, com a ausência de disciplinas que abordem o tema "inclusão", é necessário lembrar que a formação em exercício também é o espaço-tempo da aprendizagem e, portanto, a possibilidade de superar os receios de não saber como lidar e ensinar aos alunos público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, busca-se superar a "relação entre medo e dificuldade" salientada por Freire (1993, p. 27). Segundo o autor, "na relação entre o sujeito que teme a situação e o objeto do medo há ainda outro elemento componente, que é o sentimento de insegurança do sujeito temeroso" (Freire, 1993, p. 27). Logo, entendemos que é somente a partir da formação, do debate, da leitura que buscaremos ultrapassar as dificuldades em lidar com os alunos deficientes e não viver o medo de negligenciá-los em nossas salas de aula. Para Gatti (2016), a formação em exercício, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é um processo necessário e benéfico porque os professores buscam continuamente novos conhecimentos e ferramentas para aprimorar a sua prática pedagógica e profissional, adaptando-se às mudanças e evoluções da Educação.

Nesse contexto, tendo em vista o papel fundamental dos docentes no processo de ensino e de aprendizagem, por estarmos em contato direto

com essas crianças decidimos instituir um grupo de estudos focado no tema da inclusão, no colégio. Essa iniciativa era uma aposta por entender que a "formação pode influenciar, de diversas maneiras, a atuação no âmbito da sala de aula" (Vanini; Slesaczec; Chesani, 2018, p. 32). Porém, o grupo não seria composto, como pode-se pensar a princípio, por docentes, mas sim por alunos do próprio colégio, por levarmos em consideração que uma Educação Básica de qualidade tem como pressuposto a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua prática no desenvolvimento de um país igualitário e cientificamente desenvolvido. Assim, optando por esse nível de ensino, privilegiaríamos o estudante como protagonista do processo, ao ter, já na sua formação escolar, o contato com a pesquisa, que é tida por Santos, Ribeiro e Pizzato (2020, p. 109) como um "princípio pedagógico, que ganha espaço nas discussões sobre o ensino das Ciências por meio de diferentes abordagens didáticas e metodológicas".

Submetemos, desse modo, projetos em respostas a editais internos da escola e da própria Universidade Federal Fluminense, a fim de concorrermos a bolsas e podermos formar um grupo de estudos, para juntos pesquisarmos e pensarmos em alternativas didáticas para o currículo de Ciências do sétimo ano. Assim, fomos contemplados com uma bolsa do Programa Monitoria Júnior, duas bolsas do Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior (Pibiquinho) e uma bolsa do Programa Licenciaturas.

O QUE PODEM INDICAR AS AUSÊNCIAS

Para atendermos à responsabilidade de promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência em nossa sala e por compreendermos que é por meio da formação que se instrumentaliza para superar as barreiras presentes na trajetória docente, optamos estrategicamente por recorrer a textos que pudessem trazer base teórica e enriquecimento sobre o tema da inclusão ao grupo de estudos. Os textos foram selecionados de modo a subsidiar nossas aulas e formar nossos alunos bolsistas.

Em contato com o levantamento realizado por Silva *et al.* (2020) em anais de um importante evento da área da Educação, chamado Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)[2], sobre o tema da inclusão no ensino de Ciências e Biologia, retiramos informações de que, em cinco edições do evento (2011; 2013; 2015; 2017; 2019): (a) em 2011, de um universo de 1235 trabalhos submetidos ao evento, apenas três trabalhos abordavam o tema; (b) já em 2013, somente quatro artigos dentre 1060 debatiam a questão – resultado que surpreende por ir de encontro ao cenário apresentado pelo Censo da Educação Básica, que apontava um aumento no número dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, passando de 375.775, no quadriênio de 2008, para 820.433, no censo de 2012 (Lippe; Camargo, 2016, p. 59); (c) no evento de 2015, de 1272, parcos onze trabalhos foram encontrados; (d) no ano de 2017, embora o número de trabalhos inscritos tenha aumentado para 1335, o mesmo não ocorreu com as produções que versavam sobre a inclusão no Ensino de Ciências e Biologia, caindo para cinco; e (e) finalmente, em 2019, foram encontrados vinte textos em um total de 1251 trabalhos apresentados (Silva *et al.*, 2020). Sobre os resultados, podemos concluir que ainda são poucos os trabalhos publicados.

Diante do acima exposto, uma das hipóteses levantadas é a de que, apesar de as pesquisas revelarem a entrada cada vez maior de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, poucas ações foram realizadas no espaço escolar para a inclusão efetiva desses discentes. Da mesma forma, o resultado pode levar a pensar sobre o fato da não divulgação das experiências e pesquisas na escola e, portanto, sobre trabalhar a importância da escrita acadêmica e a socialização em eventos de Educação e ensino.

2 O evento tem como objetivo reunir e favorecer a interação, de forma virtual, dos pesquisadores das áreas de Educação em Biologia, Física, Química e áreas correlatas, com a finalidade de discutir trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Retirado de: https://abrapec.com/enpec-edicoes-anteriores/. Acesso em: 4 ago.2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Somando-se ao fato de existirem poucos trabalhos publicados, o que já justificaria a escrita deste texto, no estudo de Silva *et al.* (2020), ainda percebemos que, dos 43 trabalhos levantados e analisados nas cinco edições do ENPEC, apenas 30% abordam o que categorizam como "metodologias e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem", tendo em comum a proposta de focar em estratégias didáticas que contemplem a inclusão dos alunos com deficiências nas turmas regulares. Assim, os docentes pesquisadores que buscam práticas pedagógicas inclusivas ainda encontram poucas referências na área.

Outra observação que contribuiu para justificar a pertinência das ações desenvolvidas no COLUNI-UFF foi a escassez de produções que abordassem o tema "classificação dos seres vivos" e "fotossíntese". Na busca realizada pelo grupo para (re)conhecer o que já tinha sido pesquisado no campo do Ensino de Ciências sobre materiais inclusivos, encontramos o texto de Valle (2020) que, em diálogo com outras autoras, coloca que:

> Aproximadamente 70% dos estudos que abordam a criação de recursos didáticos para alunos com necessidades especiais no ensino de Biologia se referem às células e moléculas. Porém, as autoras defendem que outros conteúdos programáticos também precisam de metodologias adaptadas para que os alunos com necessidades especiais possam aprender de maneira lúdica como os demais alunos e desta forma promover socialização e inclusão na sala de aula.

Desse modo, na próxima seção, apresentamos os três projetos submetidos para ganhar as bolsas. Eles se configuram como ações desenvolvidas no sentido de incluir as alunas com deficiência efetivamente nas aulas de Ciências e de apresentar os materiais didáticos inclusivos, frutos desse trabalho colaborativo.

APRESENTANDO AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA CIÊNCIAS

Submetemos o projeto "Pensando em materiais didáticos para o ensino de Ciências: ninguém pode ficar de fora!"[3] em resposta ao edital de 2024 do programa de Pré-Iniciação Científica Júnior (Pibiquinho). O referido programa é considerado uma iniciativa inédita da Universidade Federal Fluminense, liderado pela Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPI) e pela direção do COLUNI-UFF, e tem como objetivo introduzir estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio na pesquisa, trabalhando o ensino de ciências por meio da investigação[4].

Fomos contemplados com duas bolsas, destinadas aos alunos do oitavo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental por constatarmos que a proximidade da faixa etária com a das alunas público-alvo da educação especial da turma 701 foi um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. A opção por trabalhar com materiais didáticos se deve à sua reconhecida potencialidade, pois, segundo Mendonça e Santos (2011, p. 2), no "ensino de ciências, mudanças significativas são perceptíveis quando se utiliza de uma aula com maior participação do aluno, aguçando os sentidos, tornando real o que só pode ser visto por figuras em livros didáticos".

O projeto "Compartilhando conhecimentos e vivenciando a prática cooperativa na monitoria de Ciências", ativo desde 2023, foi contemplado com três bolsas do Programa de Monitoria Júnior. É uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que visa estimular a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados no COLUNI-UFF e a concomitante promoção de seu desenvolvimento acadêmico e de sua formação humana. Assim como no Pibiquinho, as bolsistas também eram alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental II.

3 O ano de escrita do presente artigo (2025) é o terceiro ano de funcionamento do projeto.

4 Retirado de https://coluni.uff.br/programa-monitoria-junior-2023/. Acesso em 4 de jul. 2025.

O terceiro projeto, intitulado "(Re)pensando as práticas pedagógicas no COLUNI-UFF: tecendo laços entre escola e universidade na formação inicial docente", atendeu ao edital do Programa Licenciaturas da UFF, que consiste em fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF e se constitui como uma contribuição à formação de docentes para a Educação Básica[5]. O projeto foi contemplado com uma bolsa e contou também com dois voluntários, todos alunos do Instituto de Biologia.

Ao longo do ano, desenvolvemos dois materiais didáticos de baixo custo. O primeiro deles, chamado de "caixa interativa" (figuras 1 e 2), trabalhava com os fatores abióticos necessários às plantas para o processo da fotossíntese ocorrer. Para isso, foram produzidas cartas com as imagens do Sol, de um regador com água, e com a fórmula química do gás carbônico. Em outras cartas, havia figuras de alimentos (como sushi e pizza) presas a uma caixa, em que estavam dois desenhos de uma mesma planta (elaborados por uma das alunas bolsistas da Educação Básica). A planta tinha um semblante ora feliz e saudável, ora triste e doente (com perda das pétalas), a depender do "estímulo" a ela apresentado.

Figuras 1 e 2: Caixa interativa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

5 Retirado de https://divisaopraticadiscente.uff.br/programa-licenciaturas/#:~:text=O%20Programa%20Licenciaturas%20%C3%A9%20um,e%20docentes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 05 de jun. 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O segundo material adaptado interativo elaborado foi a chamada "caixa de Ciências" (figuras 3 e 4). Para esse material, foram produzidas vinte cartas em papel cartão – que, depois das correções, foram plastificadas – com perguntas gerais sobre "fotossíntese", "morfologia vegetal" e "classificação dos seres vivos". No verso, as cartas apresentavam as respostas, que vinham em imagens para facilitar o entendimento de uma das alunas que não era alfabetizada (figuras 5 e 6). As cartas traziam perguntas como: "Qual parte da planta liga a raiz às folhas?", "Qual o nome do alimento da planta?", "Os hamsters pertencem a qual Reino?". Essa última pergunta, assim como outras, foram elaboradas pensando no que as alunas com deficiência gostavam. Por exemplo, a aluna com deficiência intelectual possui hamsters e fala sempre deles com entusiasmo.

Essas percepções surgiram das reuniões com a professora orientadora, assim como de encontros prévios entre os próprios alunos bolsistas com as alunas do sétimo ano. Tais momentos objetivavam, justamente, que os bolsistas conhecessem as alunas e, na interação, percebessem de que forma poderiam criar laços, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Figuras 3 e 4: Caixa de Ciências



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Para que a carta pudesse cair com a resposta voltada para cima, foi pensado um mecanismo interno por outra bolsista do projeto. A caixa foi concebida para ser um material didático que possa ser utilizado para contemplar outros conteúdos curriculares de Ciências, bastando, para isso, a produção de novas cartas a partir do modelo criado por uma das alunas do grupo de pesquisa e arquivado na plataforma do *Canva*. A princípio,

as cartas seriam somente voltadas para o tema "fotossíntese", porém a ideia foi ampliada e foram feitas novas cartas com o objetivo de (re)ver a "classificação dos seres vivos", funcionando como uma revisão do conteúdo trabalhado ao longo do ano letivo[6].

Figuras 5 e 6: Cartas confeccionadas. À coluna da esquerda, algumas das perguntas e à coluna da direita, as respostas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

6 O material didático ainda se fez mais importante, pois, por meio dele, pudemos realizar a revisão dos conteúdos, que, por conta da greve nas Instituições Federais, em 2024, criou-se uma lacuna temporal entre eles.

Para a confecção dos materiais didáticos, foram utilizados materiais de baixo custo, como papelão, velcro, plástico e palitos de picolé. Nessa direção, autores como Silva *et al*. (2018), em diálogo com outros pares, ressaltam que a utilização de metodologias alternativas, como histórias em quadrinhos, encenações teatrais, desafios, jogos e materiais de baixo custo, complementam a prática cotidiana dos docentes e servem como atrativos para os alunos. Colocam, ainda, que utilizar materiais de baixo custo serve "como experiência de que não é necessário gastar muito para promover aulas dinâmicas e envolver os alunos nos conteúdos abordados" (SILVA, 2018, p. 208).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção por trazer neste texto o que temos desenvolvido ao pensar na inclusão de nossas alunas passa tanto por poder contribuir para a prática de outros colegas de área como por acreditar que estaremos novamente refletindo, avaliando e aprendendo com o que foi realizado, uma vez que

> [...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de "distanciamento" reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (Zabalza, 2004, p. 10).

Nesse movimento, aprendemos que apesar de parecer, em um primeiro momento, que a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino beneficiasse apenas eles próprios, em um segundo momento – tendo sido um trabalho realizado com seriedade e ética –, pôde-se perceber que propiciou a todos os envolvidos serem afetados com a experiência (Larrosa, 2002). Assim, configura-se potente a participação de membros da comunidade escolar no processo de consolidação da inclusão, como colocam Florenzano e Silva (2016, p. 2):

> A inclusão escolar não se reduz aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas se apresenta como um novo

paradigma e olhar sobre todas as esferas de um ensino que necessita ser modificado para, então, possibilitar uma educação com qualidade para todos e o respeito à diversidade.

As atividades permitiram estabelecer o contato dos alunos bolsistas com as estudantes do sexto ano. Para os bolsistas, a experiência vivida possibilitou trabalhar a prática colaborativa e valores como a equidade e a inclusão. Além disso, esse processo auxiliou na construção de um conhecimento a respeito do tema da inclusão, a partir dos debates entre alunos da Educação Básica, graduanda e professora, durante a elaboração dos materiais. Em paralelo com as discussões sobre a inclusão, durante o processo de construção dos materiais, todos os alunos também compartilhavam suas leituras e conhecimentos acerca dos conteúdos de Ciências (cadeia alimentar, biomas, ecossistema, questões ambientais).

Acreditamos que ao adotar uma abordagem inclusiva e proporcionar atividades significativas em grupo, foi alcançado o objetivo de as alunas compreenderem de forma mais ampla os conteúdos e materiais didáticos apresentados, promovendo, assim, um maior entendimento da matéria. Pelo acima exposto, entendemos que os materiais didáticos inclusivos desempenharam um papel importante na promoção da inclusão social e educacional das alunas por considerarem as diferentes habilidades e necessidades delas, maximizando seu potencial de aprendizado. Assim, apostamos estar colaborando para "promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula" (MANTOAN, 2003).

Ressaltamos também o acerto na aposta de trabalhar os conteúdos previstos no currículo por meio dos diferentes materiais apresentados, concordando com Amorim (2013), que identifica que dentre as inovações pedagógicas que mais contribuem para a aprendizagem estão os jogos lúdicos e modelos didáticos, por permitirem aos estudantes a participação ativa em seu processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção,

Silva *et al.* (2024, p. 2) enfatizam que o uso de material didático inclusivo pode ser uma ferramenta valiosa no ensino de Ciências, pois a variedade de modelos possíveis de serem produzidos, conciliada às adaptações necessárias para a participação de todos os alunos, pode promover uma aprendizagem mais eficaz e ambientes mais inclusivos.

Próximo de terminar a escrita desse texto, porém longe de concluir nossos estudos, e assumindo o compromisso de buscar sempre repensar nossa prática, colocamo-nos junto a Santos (2009), ao afirmar que a educação inclusiva requer dos professores mudanças sociais e individuais, e que a utilização de recursos didáticos diferenciados (já são muito utilizados no ensino de Ciências em geral) ajuda na busca da identidade intrapessoal e interpessoal de ambos (alunos e professores).

Voltamos, assim, à epígrafe de Freire (2019, p. 112), ao colocar que ensinar não é a simples transmissão do conteúdo por meio da descrição de conceito a ser decorado pelo aluno, mas implica que os alunos "se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado" (FREIRE, 2019, p. 112).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos da Educação Básica: Miguel Gomes Imbiriba dos Santos, Pâmela Artte Rosa Nascimento, Sabrina Balonecker da Fonseca, Sara Cerqueira Fuly da Conceição e Thayla Alvares Peixoto; e aos bolsistas Pedro Gabriel Alcantara Renor, Wanessa Santos Grijó e Carlos Eduardo Flores Trindade, do Instituto de Biologia da UFF, pelo empenho e dedicação ao projeto.

Agradeço, de igual modo, à Pró-Reitoria de Graduação da UFF e ao CNPq pela concessão das bolsas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. S. **A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos de ensino médio**. 2013. 49f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Aberta do Brasil, Centro de Ciências e Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013.

BARRETO, I. S.; RESENDE FILHO, J. B. M.; NASCIMENTO, Y. I. F. Ensino de Química e Inclusão: Confecção de Modelos Atômicos que facilitem a aprendizagem de alunos Deficientes Visuais. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ENSINO DE QUÍMICA, 7, 2009. **Anais[...]**. Salvador: Associação Brasileira de Química.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 de set. 2024.

FLORENZANO, R. C. B.; SILVA, T. F. Sensibilização da comunidade escolar como ferramenta na inclusão de alunos com deficiência física na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA: um relato de experiência. CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2016, Marabá. **Anais [...]**. Belém, 2016, p. 1-10.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2019.

FREIRE, P**. Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr., 2002.

LIPPE, E, M. O.; CAMARGO, E. P. Ensino de Ciências e deficiência visual: discursos e práticas inclusivas para a formação de professores. In: CAMARGO, Eder Pires de. (Org.). **Ensino de Ciências e inclusão escolar:** investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 55-76.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MENDONÇA, C. O.; SANTOS, M. W. O. Modelos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: Aparelho reprodutor feminino da fecundação a nidação. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5, 2023. **Anais [...]**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: http://hpc.ct.utfpr.edu.br/~charlie/docs/PPGFCET/4_TRABALHO_03_MODELOS%20 DID%-C3%81TICOS.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**., v. 10, n. 1, 2017.

REPOLHO, S. M.; PEREIRA, C. O.; PALHETA, R. M. S. A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, out./dez., p. 34-56. 2018.

SANTOS, S. de O. **Educação inclusiva: representações de professores de uma escola pública do estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

SANTOS, S. A.; RIBEIRO, M. E. M.; PIZZATO, M. C. Um grupo de pesquisa na Educação Básica: Distanciamentos e aproximações com princípios da Iniciação Científica. **Revista Contexto & Educação**. 35(111), mai./ago., 2020, p. 108-126. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9109 Acesso em: 05 fev. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. 1. ed. São Carlos – SP: Editora de Castro, 2022.

SILVA, S. *et al*. **Educação inclusiva e o ensino de ciências e biologia: tendências dos trabalhos publicados no ENPEC no período de 2011 a 2019.** E-book **VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 4183-4192. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74464. Acesso em: 04 ago. 2023.

SILVA, F. B. M. *et al*. Produção de materiais didáticos inclusivos para o ensino de ciências: um relato de experiência. **Anais do V CINTEDI [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108572. Acesso em: 23 set. 2025.

STELLA, L. F.; MASSABNI, V. G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação** (Bauru), 25 (2), abr.-jun., p. 353-374, 2019.

VALLE, R. V. **Análise de recursos didáticos e materiais de aprendizagem no Ensino de Biologia para alunos com deficiência visual.** TCC. (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidades) – Faculdade de Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná. 2020.

VANINI, J. O.; SLESACZEC, T. O.; CHESANI, F. AS concepções dos agentes de educação inclusiva sobre o processo de inclusão escolar. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 24, n. 46, dez. 2018, p. 30-41.

ZABALZA, M. **Diários de aula:** Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: 2004.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.026

A INSERÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Eulina Fraga da Silva Mendes[1]
Fábio Marques Bezerra[2]
Josaniel Vieira da Silva[3]

RESUMO

O artigo analisa de modo crítico a inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira, objetivando identificar os principais obstáculos que comprometem sua permanência e aprendizagem em classes regulares. Adotou-se revisão de literatura qualitativa, integrando produções indexadas na SciELO e no Google Acadêmico publicadas entre 2015 e 2025. A síntese temática evidenciou três eixos de barreiras: estruturais, representados pela escassez de recursos físicos, tecnológicos e equipes multidisciplinares; formativos, decorrentes da insuficiência de competências docentes para planejar intervenções baseadas em evidências e gerir com-

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade de Pernambuco – UPE, mariaeulina.fraga@upe.br;

2 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade de Pernambuco - UPE, fabio.marquesbezerra@upe.br;

3 Doutor e Mestre em Educação, Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco/UPE-Campus Mata Norte - PE, Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI e do Programa de Mestrado e Doutorado profissional/PPGE/UPE. E-mail: josaniel.vieira@upe.br.

portamentos; e simbólicos, expressos em estigmas e expectativas reduzidas que afetam o vínculo pedagógico. Verificou-se relação direta entre ausência de políticas de desenvolvimento profissional contínuo e ineficácia das adaptações curriculares, resultando em engajamento limitado e altos índices de evasão. Conclui-se que a efetiva inclusão de estudantes com TEA exige reestruturação sistêmica das práticas escolares, envolvendo investimentos em infraestrutura acessível, programas de formação continuada articulados à realidade docente e promoção de uma cultura escolar que valorize a neurodiversidade e sustente intervenções individualizadas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Prática Pedagógica, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação básica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil consolidou-se a partir de marcos normativos que deslocaram o paradigma assistencialista para uma perspectiva de direitos, iniciada com a Constituição Federal de 1988, que consagrou o acesso universal ao ensino, e prosseguindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, que instituiu o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular, e sendo reforçada pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, a qual define diretrizes operacionais para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, culminando na Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e obrigou sistemas de ensino a ofertar adaptações razoáveis e profissionais de apoio, ainda que a implementação desses dispositivos permaneça heterogênea e dependente da capacidade administrativa dos entes federados (Cerezuela & Mori, 2016).

Nesse cenário normativo, o presente artigo insere-se no debate acadêmico ao examinar o modo pelo qual estudantes diagnosticados com TEA são efetivamente incluídos na educação básica brasileira, reconhecendo que, apesar da expansão das matrículas decorrente de políticas de universalização. Evidências empíricas apontadas por Carneiro et al., 2021; Silva & Arantes, 2020, indicam insuficiência de recursos humanos especializados, infraestrutura inadequada e lacunas na formação docente que comprometem a adaptação curricular, a mediação pedagógica e o vínculo educador–estudante, gerando experiências de participação fragmentada e baixa retenção escolar.

A relevância científica e social da investigação decorre, portanto, da necessidade de produzir síntese crítica de pesquisas recentes que subsidiem a formulação de práticas pedagógicas responsivas, oferecendo suporte teórico à consolidação de políticas públicas destinadas à permanência qualificada desses estudantes e à consecução dos objetivos

expressos no Estatuto da Pessoa com Deficiência e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relativos à educação inclusiva (Alves, 2021).

Metodologicamente, adota-se revisão de literatura qualitativa do tipo integrativa, envolvendo buscas sistemáticas nas bases SciELO e Google Acadêmico para o período de 2015 a 2025, utilização de descritores combinados em português e inglês e análise temática indutiva realizada por revisores independentes, o que permite mapear convergências e pontos de tensão nos achados empíricos sobre barreiras institucionais, representações docentes e efetividade das adaptações curriculares (Whittemore & Knafl, 2005).

O objetivo consiste em analisar criticamente as evidências disponíveis quanto à inserção de estudantes com TEA na educação básica, identificando obstáculos estruturais, formativos e simbólicos que afetam permanência e aprendizagem, bem como apontando lacunas de pesquisa e propostas de intervenção que as superem, contribuindo para o fortalecimento do atendimento educacional especializado segundo preceitos de equidade e direito à diferença.

Espera-se, ao final, evidenciar que a efetivação da inclusão depende da articulação entre investimentos em infraestrutura acessível, programas sistemáticos de formação docente continuada e políticas de acompanhamento longitudinal, recomendando estratégias que convertam avanços normativos em práticas pedagógicas sustentáveis e assegurem a participação significativa de estudantes autistas em todas as dimensões da vida escolar.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil amadureceu ao longo das últimas quatro décadas a partir de uma transição normativa que deslocou a compreensão da deficiência de um enfoque médico-assistencial para uma perspectiva de direitos sociais, marco consolidado pela Constituição Federal de 1988, ao garantir ensino obrigatório e gratuito a todos, e pelo

ISBN: 978-65-5222-069-1

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma a igualdade de oportunidades, evidenciando que os desafios atuais se enraízam em processos históricos de segregação escolar que ainda reverberam na cultura educacional brasileira (Alves, 2021).

O cenário internacional exerceu influência decisiva na formulação de políticas internas, principalmente a Declaração de Salamanca de 1994, que orientou a adoção de sistemas escolares capazes de atender estudantes com necessidades específicas em classes comuns; esse direcionamento resultou na revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e na posterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, cuja efetivação, entretanto, revela marcadas disparidades regionais, conforme demonstra investigação empírica realizada nas cinco macrorregiões do país (Cerezuela & Mori, 2016).

O quadro jurídico ampliou-se com instrumentos específicos como a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e formação de professores, porém sua implementação depende de estratégias intersetoriais articuladas e de financiamento adequado, aspectos debatidos na literatura jurídica recente que analisa a compatibilidade entre ordenamento constitucional, normas infralegais e práticas institucionais (Farias et al., 2022).

A construção de sistemas de apoio ao estudante com deficiência exige atuação profissional além do magistério, destacando-se o serviço social escolar, que atua na mediação entre família, comunidade e escola, elabora diagnósticos socioterritoriais e formula ações de acesso, permanência e aprendizagem, evidenciando que a efetividade das políticas inclusivas requer abordagem interdisciplinar fundamentada em princípios de equidade e justiça social (Lima & Gomes, 2017).

No ensino superior, experiências de estudantes com deficiência ilustram tanto os avanços normativos quanto as lacunas estruturais,

exemplificadas por estudo de caso em licenciatura em Computação que evidenciou a necessidade de recursos de acessibilidade digital, apoio tutorial e flexibilização curricular, demonstrando que a trajetória da educação inclusiva no país permanece em construção e demanda melhorias contínuas para garantir formação acadêmica qualificada desde a educação básica até os níveis mais elevados (Dantas et al., 2018).

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista configura-se, segundo os atuais manuais diagnósticos, por déficits qualitativos e quantitativos na comunicação social recíproca, acoplados a padrões restritos e repetitivos de interesses ou comportamentos, distribuindo-se em diferentes graus de suporte que demandam utilização combinada de escalas de rastreio, instrumentos de avaliação comportamental e protocolos observacionais padronizados para delimitar perfis funcionais e orientar intervenções educacionais, o que reforça a importância de processos diagnósticos multiprofissionais amparados em evidências validadas para a realidade brasileira (Silva & Elias, 2020).

No domínio cognitivo, verificam-se trajetórias heterogêneas que vão de rebaixamento intelectual global a perfis de altas habilidades em áreas pontuais, coexistindo com comprometimentos na teoria da mente, funções executivas e coerência central, elementos que impactam diretamente a aquisição de repertórios acadêmicos convencionais, exigindo adaptações metodológicas que contemplem instruções visuais, rotinas previsíveis e ensino explícito de habilidades sociais, conforme relatos de psicopedagogos e profissionais de saúde que atestam desafios específicos na mediação do aprendizado formal de leitura, escrita e matemática (Campos, Silva & Ciasca, 2018).

Os aspectos psicomotores acrescentam uma dimensão adicional à complexidade do TEA, pois atrasos no controle postural, na coordenação

ISBN: 978-65-5222-069-1

global e na motricidade fina limitam a manipulação de materiais didáticos e a participação em atividades corporais escolares, evidenciando a necessidade de programas individualizados de estimulação motora precoce, como demostra análise de caso longitudinal que utilizou escala de desenvolvimento motor para caracterizar o repertório de uma criança autista em idade pré-escolar (Dos Santos & Mélo, 2018).

A inserção do estudante com TEA em sala regular requer compreensão docente profunda acerca das particularidades sensoriais, comunicativas e comportamentais do transtorno, pois percepções inadequadas ou estigmatizantes ampliam barreiras de participação, ao passo que atitudes empáticas e estratégias baseadas em análise do comportamento aumentam engajamento e desempenho acadêmico, cenário corroborado por estudos qualitativos que identificam sentimentos de insegurança, mas também relatos de satisfação profissional quando há suporte formativo contínuo (Silva & Arantes, 2020; Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

A legislação brasileira consolida o direito educacional do sujeito autista mediante a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que garante matrícula em classe comum com oferta de recursos de apoio e adaptações razoáveis, refletindo um avanço normativo cuja efetividade encontra respaldo na progressiva expansão das matrículas de estudantes com TEA em todas as regiões do país, ainda que persistam assimetrias de acesso e qualidade que aprofundam a necessidade de políticas inclusivas robustas e formação docente especializada para superar os desafios mapeados em investigações recentes sobre práticas pedagógicas e recursos institucionais (Sant'Ana & da Silva Santos, 2015; Santos & Elias, 2018; Carneiro et al., 2021).

BARREIRAS INSTITUCIONAIS À INCLUSÃO

A constituição de uma escola inclusiva exige a presença de equipe multidisciplinar qualificada, com professores, intérpretes de Libras, psicólogos, terapeutas ocupacionais e analistas do comportamento capazes de

elaborar e monitorar planos de ensino individualizados; contudo, análises institucionais evidenciam grave déficit desses profissionais, o que transfere a responsabilidade pelo atendimento especializado ao professor regente sem formação específica e perpetua lacunas na adaptação curricular, na mediação de comportamentos e na avaliação formativa, situação descrita em estudos que apontam a insuficiência de políticas de provimento de recursos humanos em todos os níveis do sistema educacional (Borges et al., 2017).

A precariedade da infraestrutura física e tecnológica reforça as barreiras de acesso e participação, pois ambientes sensoriais sobrecarregados, ausência de salas de recursos multifuncionais e carência de dispositivos assistivos dificultam a regulação comportamental do estudante autista, comprometem a comunicação alternativa e limitam a personalização do ensino, realidade documentada em investigações qualitativas que utilizaram a técnica de sombreamento para mapear obstáculos cotidianos enfrentados por pessoas com deficiência em instituições educacionais (Silva & Ferreira, 2017).

Mesmo quando existem políticas de acessibilidade formalizadas, ocorre fragmentação das ações administrativas e orçamentárias, refletida em fluxos burocráticos morosos para aquisição de materiais, precarização de cargos de apoio e descontinuidade de programas de formação continuada, elementos que consolidam um quadro de barreiras institucionais estruturais, observado também em estudos sobre inclusão de servidores com deficiência nas universidades, onde a falta de articulação interna entre setores acadêmicos e técnicos compromete a execução de ajustes razoáveis (Pottmeier et al., 2019).

Esses obstáculos assumem configuração ainda mais complexa quando se considera a distribuição territorial desigual de recursos públicos: municípios periféricos muitas vezes carecem de repasses adequados e dependem de convênios esporádicos para custear intérpretes, monitores e capacitações, reproduzindo um ciclo de exclusão que lembra a lógica encontrada em pesquisas sobre barreiras institucionais de acesso

ao crédito na agricultura familiar, onde a burocracia e a escassez de informação inibem políticas públicas voltadas a sujeitos historicamente vulnerabilizados (Vasconcellos et al., 2024).

Por fim, a ausência de uma cultura organizacional que valorize a interculturalidade e a diversidade impede a construção de práticas inclusivas sustentáveis, gerando contextos escolarizantes que ainda tratam a diferença como exceção a ser tolerada e não como componente constitutivo da experiência educativa, fenômeno descrito em estudos que analisam a inclusão em academias universitárias, nos quais a falta de programas institucionais de sensibilização dificulta o pertencimento e a participação plena de estudantes com perfis neurológicos diversos (Coutinho et al., 2021).

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O AUTISMO

As representações sociais que os professores constroem acerca do Transtorno do Espectro Autista segundo a literatura, configuram-se como sistemas de significados resultantes de interações históricas e culturais, que direcionam, muitas vezes de forma implícita, a escolha de estratégias pedagógicas, o manejo comportamental em sala de aula e o modo de comunicação com discentes autistas, de modo que crenças centradas em déficits fixos tendem a restringir as expectativas de progresso e a flexibilidade curricular, enquanto concepções fundamentadas na neurodiversidade fomentam práticas de ensino responsivas e individualizadas (Micarelli & Yaegashi, 2020).

Essas construções simbólicas envolvem dimensões afetivas que transcendem a cognição, pois sentimentos de ansiedade, insegurança ou empatia modulam a sintonia do professor com sinais comportamentais do estudante e influenciam o ritmo de mediação, e estudos qualitativos revelam que docentes que percebem o autismo sob a ótica das barreiras de participação, em vez de limitações internas, tendem a relatar maior satisfação profissional e a empregar recursos visuais, instruções explíci-

tas e reforçamento positivo de forma sistemática (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

A literatura aponta que representações carregadas de estereótipos podem restringir experiências formativas essenciais, como a educação sexual, ao manter o discente autista em uma posição de eterna infância, impedindo o desenvolvimento de competências socioafetivas; profissionais de apoio relatam que a ausência de formação específica reforça tabus e produz práticas de contenção ao invés de diálogo e orientação sistematizada (Schmitz et al., 2024).

Resultados de análises documentais em programas de pós-graduação ressaltam que professores de educação física, quando guiados por uma visão biomédica estrita, costumam subestimar o potencial motor do estudante autista e selecionar atividades limitadas, enquanto representações que valorizam a corporeidade como via de acesso à interação social expandem repertórios didáticos e geram ambientes de participação cooperativa (Andrade et al., 2023).

As percepções docentes também guardam correlação com o capital cultural da instituição: onde a política inclusiva é discutida coletivamente, emerge uma representação ancorada na ideia de acomodação razoável e responsabilidade compartilhada, ao passo que em contextos escolares hierarquizados e com formação episódica prevalecem crenças individualizantes que isolam o professor e reforçam sensação de sobrecarga, fenômeno capturado por pesquisas que relacionam disposições atitudinais à robustez dos programas institucionais de desenvolvimento profissional contínuo (Savarezzi, Campos & Gimenez, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INCLUSIVA

A lacuna entre diretrizes normativas e prática pedagógica inclusiva consolida-se, em grande parte, na insuficiência da formação inicial, pois os currículos dos cursos de licenciatura ainda tratam a Educação Especial como conteúdo periférico, ofertado em disciplinas optativas e de carga

horária reduzida, o que impede o desenvolvimento de competências didáticas e avaliativas voltadas ao desenho universal de aprendizagem, à análise funcional do comportamento e ao planejamento de recursos de acessibilidade curricular, configurando cenário em que o professor ingressa na escola sem repertório para interpretar indicadores de desenvolvimento atípico, selecionar tecnologias assistivas e elaborar adaptações razoáveis (Prais & Da Rosa, 2017).

A formação continuada assume, portanto, função estratégica ao promover processos reflexivos sobre a prática, articular teoria e experiência e atualizar o docente em intervenções baseadas em evidências, porém sua efetividade depende de modelos institucionais sustentáveis que articulem oficinas colaborativas, supervisão pedagógica in loco e comunidades de aprendizagem profissional, permitindo que o professor experimente, registre e discuta os efeitos de metodologias como instrução direta, ensino estruturado e comunicação aumentativa em estudantes autistas, além de ampliar sua autoconfiança e reduzir índices de estresse laborai, elementos reconhecidamente determinantes para a permanência do professor no sistema inclusivo (Barbosa & Bezerra, 2021).

Nos componentes curriculares de Ciências da Natureza, sobretudo Química, a competência para traduzir conceitos abstratos em experiências sensoriais concretas exige domínio de estratégias multissensoriais, uso de representações visuais graduadas e avaliação formativa contínua, pois estudantes com TEA apresentam preferência por informação segmentada e forte sensibilidade a mudanças de rotina; pesquisas com licenciandos indicam que oficinas de experimentação acessível, combinadas a estudos de caso de adaptação de roteiros práticos, favorecem a construção de práticas responsivas que integram linguagem simbólica, manipulação de modelos e hipertextos interativos de forma a apoiar diferentes perfis cognitivos (Paula, Guimarães & Da Silva, 2018).

Reflexões sobre a formação de professores de Ciências evidenciam, ainda, a necessidade de competências socioemocionais para a gestão de comportamentos desafiadores, construção de ambientes previsíveis e

mediação de interações cooperativas, aspectos que demandam capacitação em análise do comportamento aplicada, técnicas de autorregulação e protocolos de intervenção multimodal, além de articulação efetiva com equipe multidisciplinar, fortalecendo a coerência entre objetivos terapêuticos e pedagógicos e promovendo trajetórias escolares baseadas na participação ativa do discente autista em projetos investigativos e atividades laboratoriais adaptadas (Rodrigues, 2018).

Em última instância, a consolidação de uma prática inclusiva requer políticas de desenvolvimento profissional contínuo que instituam programas de mentoria entre pares, avaliação docente formativa e incentivos à pesquisa-ação, pois a eficiência do atendimento educacional especializado não reside apenas na posse de conhecimento técnico, mas na capacidade de o professor transitar por diferentes linguagens didáticas, estabelecer metas individualizadas, monitorar progressos e redesenhar intervenções à luz de dados, realçando que a profissionalização docente para a inclusão deve articular pilares epistemológicos, metodológicos e ético-políticos, assegurando coerência entre a concepção de escola democrática e a efetividade das experiências de aprendizagem para todos os estudantes (Tavares, Santos & Freitas, 2016).

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura qualitativa do tipo integrativa, delineada para mapear evidências empíricas e teóricas produzidas entre janeiro de 2015 e dezembro de 2025 acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica; para tanto, definiu-se como bases de dados a SciELO, que concentra periódicos ibero-americanos de acesso aberto, e o Google Acadêmico, cuja ampla cobertura interdisciplinar permite rastrear artigos indexados em repositórios institucionais e periódicos internacionais, assegurando amplitude na coleta das fontes.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A estratégia de busca combinou descritores controlados e não controlados nos idiomas português e inglês—"transtorno do espectro autista", "autism spectrum disorder", "educação inclusiva", "inclusive education", "ensino fundamental", "basic education"—associados por operadores booleanos AND/OR; os resultados foram filtrados manualmente para eliminar duplicidades e restringir o corpus a artigos revisados por pares que abordassem direta ou indiretamente práticas pedagógicas, formação docente ou políticas institucionais relativas ao TEA, excluindo teses, dissertações, capítulos de livro e relatos anedóticos, conforme recomendações metodológicas para revisões rigorosas.

Os textos elegíveis passaram por leitura analítica em duas etapas: primeiro, extraíram-se dados bibliométricos, objetivos, método e principais achados; em seguida, empregou-se síntese temática indutiva para agrupar evidências convergentes e divergentes em categorias analíticas previamente definidas—barreiras institucionais, representações docentes, formação profissional e adaptações curriculares—processo realizado por dois revisores independentes, com consenso obtido por discussão e cálculo de índice de concordância, garantindo fidedignidade e transparência na interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus evidenciou que a deficiência estrutural persiste como o entrave mais visível à efetivação da inclusão, manifestando-se na falta de salas de recursos multifuncionais equipadas, na carência de dispositivos de comunicação alternativa e na ausência de equipe multidisciplinar permanente, situação que obriga o professor regente a acumular funções de mediador, terapeuta e gestor do comportamento sem suporte técnico adequado, realidade documentada em múltiplas investigações que relatam a perda de horas-aula devido à inexistência de intérpretes, monitores ou analistas do comportamento, à sobrecarga de turmas superlotadas e à burocracia que retarda a aquisição de tecnologias assistivas, o

que agrava o estresse docente e compromete a continuidade das intervenções (Silva & Ferreira, 2017; Pottmeier et al., 2019; Borges et al., 2017; Vasconcellos et al., 2024)

No âmbito formativo, observou-se correlação direta entre a efetividade das adaptações curriculares e a qualidade da formação inicial e continuada, uma vez que licenciaturas que destinam carga horária residual à Educação Especial não asseguram a aquisição de competências para elaborar planejamentos flexíveis, selecionar metodologias baseadas em evidências e avaliar progressos comportamentais, lacuna que se mantém quando os programas de capacitação in-service são episódicos, centrados em transmissão expositiva e desvinculados da prática, o que perpetua insegurança e resistência a estratégias como o ensino estruturado, a comunicação aumentativa e a análise funcional, corroborando estudos que apontam a necessidade de comunidades de aprendizagem profissional, mentoria entre pares e supervisão in loco para internalizar procedimentos de intervenção (Prais & Da Rosa, 2017; Barbosa & Bezerra, 2021; Tavares, Santos & Freitas, 2016; Paula, Guimarães & Da Silva, 2018; Rodrigues, 2018).

A dimensão simbólica revela obstáculo menos tangível, mas igualmente determinante, pois representações docentes ancoradas em estereótipos de incapacidade fomentam expectativas baixas, uso limitado de recursos e práticas segregacionistas veladas, enquanto crenças alinhadas à neurodiversidade favorecem mediações responsivas e construção de ambientes previsíveis e acolhedores, dicotomia exposta por pesquisas que identificam sentimentos de ansiedade, medo e sobrecarga associados a cursos de formação deficitários, contrastando com relatos de empatia, autoconfiança e satisfação profissional em contextos onde políticas de sensibilização institucional e suporte especializado se mostram consistentes (Micarelli & Yaegashi, 2020; Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020; Schmitz et al., 2024; Andrade et al., 2023; Savarezi, Campos & Gimenez, 2023).

A síntese crítica desses achados indica que a ausência de políticas sistêmicas de desenvolvimento profissional compromete o ciclo completo da inclusão: sem infraestrutura apropriada e sem formação continuada robusta, adaptações curriculares tornam-se superficiais, a mediação pedagógica perde consistência e o vínculo entre professor e estudante fragmenta-se, produzindo desengajamento e altos índices de evasão, realidade verificada em levantamentos nacionais que correlacionam precariedade de recursos e formação insuficiente com desempenhos acadêmicos deficitários de estudantes autistas, reforçando que a superação das barreiras estruturais, formativas e simbólicas depende de investimentos intersetoriais articulados a programas de acompanhamento docente baseados em evidências e monitoramento de resultados (Silva & Arantes, 2020; Carneiro et al., 2021; Cerezuela & Mori, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos por meio da revisão de literatura apontam de forma consistente que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda uma transformação estrutural profunda no sistema educacional brasileiro, não apenas no que tange à presença física desses sujeitos nas salas de aula regulares, mas sobretudo quanto à reconfiguração das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e da cultura escolar. O desafio da inclusão não se esgota na garantia de matrícula, mas exige condições concretas de permanência com qualidade, o que implica adaptação metodológica contínua, monitoramento do progresso acadêmico e criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais do estudante com TEA.

A pesquisa evidencia que os obstáculos à inclusão são múltiplos e interdependentes, abrangendo carências materiais, ausência de suporte técnico especializado e fragilidade da formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, torna-se imperativa a ampliação dos recur-

sos humanos e materiais voltados à Educação Especial, bem como o fortalecimento das políticas públicas que assegurem formação docente sistemática, orientada por práticas pedagógicas baseadas em evidências, com foco na análise funcional do comportamento, na mediação comunicacional e na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e responsivas.

Concretizar a inclusão de maneira ética e eficaz exige que o professor seja reconhecido como agente ativo de transformação, não apenas como executor de diretrizes, mas como profissional que, ao interpretar as necessidades educacionais específicas, redesenha o currículo, reestrutura o ambiente de sala de aula e constrói vínculos significativos com os estudantes. Valorizar esse profissional, mediante reconhecimento institucional, formação especializada e suporte técnico permanente, é condição indispensável para que a inclusão deixe de ser uma diretriz normativa e se torne uma realidade pedagógica sólida, equitativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Q. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS CULTURAIS, HISTÓRICOS E CONSTITUCIONAIS DE SUA TRAJETÓRIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 594-612, 2021.

ANDRADE, M. S. et al. Representações sociais dos professores de educação física sobre o autismo: análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 48, p. 327-332, 2023.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

CAMPOS, C. C. P.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indiví-

duos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.

CARNEIRO, L. V. et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 6, p. e7689-e7689, 2021.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2016.

COUTINHO, E. et al. A inclusão dos estudantes na academia como um desafio à interculturalidade. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 2, p. 12532-01-17e, 2021.

DANTAS, E. et al. A Trajetória de um Aluno Especial no Curso de Licenciatura em Computação: Desafios e Superações. In: ANAIS DOS WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2018. p. 1099.

DOS SANTOS, É. C. F.; MÉLO, T. R. Caracterização psicomotora de criança autista pela escala de desenvolvimento motor. **Revista Diversa**, v. 11, n. 1, p. 50-58, 2018.

FARIAS, G. J. R.; DE ASSIS JULIÃO, S. C.; NETO, S. M. ASPECTOS SOCIAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. **Graduação em Movimento--Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 2, p. 179-179, 2022.

LIMA, M. T.; GOMES, A. K. S. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

MICARELLI, I. M.; YAEGASHI, S. F. R. O aluno com transtorno de espectro autista: reflexões acerca das representações sociais de professores. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, 2020.

PAULA, T. E.; GUIMARÃES, O. M.; DA SILVA, C. S. Formação de professores de química no contexto da Educação Inclusiva. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 3-29, 2018.

POTTMEIER, S. et al. Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2377-2397, 2019.

PRAIS, J. L.; DA ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-143, 2017.

RODRIGUES, P. A. A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1449-1458, 2018.

SANT'ANA, W. P.; DA SILVA SANTOS, C. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, v. 15, n. 2, p. 99-114, 2015.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SAVAREZZI, G. R.; CAMPOS, P. H. F.; GIMENEZ, R. O panorama das Representações Sociais de professores sobre a Inclusão na educação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 1, 2023.

SCHMITZ, A. O. et al. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DE APOIO SOBRE A SEXUALIDADE DE ADOLESCENTES AUTISTAS. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 6, p. e565294-e565294, 2024.

SILVA, C. C.; ELIAS, L. C. S. Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 189-197, 2020.

SILVA, H. C.; ARANTES, A. S. Inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA: percepções docentes. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 1, p. 86-103, 2020.

SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. Sombreando a pessoa com deficiência: aplicabilidade da técnica de sombreamento na coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 185-200, 2017.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

VASCONCELLOS, I. et al. Educação financeira e acesso ao crédito na agricultura familiar: reflexões sobre o PRONAF e as barreiras institucionais. **Revista Retratos de Assentamentos**, v. 27, n. 2, 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.027

SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERECIDOS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Beatriz Alves de Deus Bispo[1]
Carolina Severino Lopes da Costa[2]

RESUMO

As escolas recebem cada vez mais estudantes com deficiência e propiciam a experiência de convívio com a diversidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma a necessidade de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que compõem o público da Educação Especial (PEE) preferencialmente nas escolas regulares. Dentro desse público estão os estudantes com deficiência visual, que apresentam baixa visão ou cegueira, podendo ser congênita ou adquirida. Como uma das formas de auxiliar esses estudantes, existem os serviços da educação especial que são oferecidos pela rede pública de ensino e defendidos por Lei, que oferecem condições de acesso aos conteúdos e currículo, como tornar acessíveis os materiais didáticos, ter espaços com acessibilidade arquitetônica, equipamentos, meios de comunicação e informação todas as atividades escolares, eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais e também na comunicação, oferecer monitorias. Assim, o objetivo do presente traba-

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, beatrizadb@estudante.ufscar.br;

2 Professora Adjunta do departamento de Psicologia da UFSCar. Doutora em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, carolinacost@ufscar.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

lho foi analisar os serviços oferecidos aos estudantes com deficiência visual nas escolas públicas. O trabalho se trata de uma pesquisa descritiva, cujos dados foram coletados via entrevista semiestruturada e submetido a análise textual discursiva. Como resultados, os serviços citados foram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com o Professor de Educação Especial, o Professor de Ensino Colaborativo e profissionais de apoio e cada serviço é ofertado de acordo com a necessidade individual dos estudantes. Concluiu-se que existem diversos serviços voltados ao atendimento dos estudantes com Deficiência na rede pública de ensino, eles são oferecidos de acordo com a necessidade individual de cada um. Aqui foram citados os serviços utilizados especificamente pelos estudantes com baixa visão, com suas diferentes demandas, dificuldades e habilidades.

Palavras-chave: Educação Especial, Deficiência Visual, Serviços, Escola, Estudantes.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

As escolas recebem cada vez mais estudantes com deficiência e assim propiciam a experiência de convívio com a diversidade. Partindo de uma educação inclusiva, é a própria escola que precisa ser repensada como escola para todos, que deve se adaptar aos estudantes e não o contrário, sendo necessário se atentar às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência e não focar somente na socialização (Nunes et al., 2015; Nakamura e Souza, 2024).

Para isso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) afirma essa necessidade de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que compõem o público da Educação Especial, preferencialmente nas escolas regulares. E também a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reitera o direito das pessoas com deficiência terem acesso a todos os níveis de ensino ao longo da vida, alcançando "[...] o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (Brasil, 2015).

Assim, nas escolas, o objetivo é ensinar a todos, de forma personalizada e ao mesmo tempo eficaz e significativo, que trabalhe os mesmos conteúdos com toda a turma, atendendo às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Para isso, tanto os docentes, quanto os estudantes precisam conhecer a rotina, o que será trabalhado, compreendendo a relevância daquilo (Correia, 2021; Correia; Cabanas, 2024).

Enfatizando, neste trabalho, o público com deficiência visual - DV, se faz referência aos estudantes que apresentam alguma perda da capacidade ou função visual, que afeta sua vida diária, podendo ser baixa visão - BV ou cegueira, congênita, ou seja, desde o nascimento, ou adquirida durante a vida e que não pode ser corrigida. As causas mais da deficiência visual incluem retinose pigmentar, degeneração da retina, diabetes, catarata, glaucoma e também pode ser causadas por acidentes. A BV é bastante

diversificada, tem diferentes graus e por isso não existe uma única forma de lidar com os indivíduso que a apresentam, principalmente pensando no contexto educacional, em que há diversas maneiras que a DV pode influenciar no ensino e aprendizagem dos estudantes (Correia; Cabanas, 2024).

Então, no caso dos estudantes com BV nas escolas, apresentar tal deficiênciâ, nem sempre implica na necessidade de elaboração de um novo currículo adaptado, mas sim de pequenas adaptações que auxiliem e facilitem seu acesso ao mesmo conteúdo da turma. É relevante saber o histórico do estudante, o que ele já adquirdiu de habilidades, quais estratégias são melhores para aquisição de conhecimento, como: qual o melhor local para se sentar na sala de aula, quais cores de caneta são mais fáceis de enxergar na lousa, qual o melhor tamanho de letra para impressão de atividades. O uso da tecnologia também é essencial para o aprendizado dos estudantes com BV, como o uso do celular, tablet, leitores de tela. O mesmo pode ser dito em relação aos serviços que podem ser oferecidos, frente às necessidades específicas de cada um e todas essas informações serão facilmente obtidas conversando com o próprio estudante (Bispo, 2025; Correia; Cabanas, 2024).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2008) são considerados serviços da educação especial àqueles que oferecem condições de acesso aos conteúdos e currículo, tornando acessíveis os materiais didáticos, espaços, com acessibilidade arquitetônica, equipamentos, meios de comunicação e informação todas as atividades escolares. Paulino (2023) também exemplifica alguns serviços, como espaços acessíveis no local de ensino, eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais e também na comunicação, oferecer monitorias.

Com base na Política de Educação Especial de São Paulo (Brasil, 2021), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), enfatizando as escolas estaduais, oferece serviços para atender as necessidades dos alunos com deficiência, são eles: o professor especializado, um Professor Interlocutor de Libras, caso se trate de estudantes com defi-

ISBN: 978-65-5222-069-1

ciência auditiva e cuidadores. Também é oferecido o serviço de transporte regular e transporte adaptado.

O professor especializado em Educação Especial, de acordo com a Resolução n. CNE/CEB 02/2001 (Brasil, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pode assumir as atividades de atendimento educacional especializado (AEE), apresentando formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente associado à licenciatura para a educação infantil, ou ter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas da educação especial, já possuindo uma licenciatura.

Esse professor especializado desenvolveu competências em sua formação inicial ou continuada para identificar necessidades educacionais especiais, definir e implementar estratégias de flexibilização e adaptação curricular, trabalhar em equipe, principalmente com o professor de classe comum com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes com deficiência, como DV, autismo, deficiência física/motora ou altas

habilidades/superdotação. Diferentemente de professores considerados capacitados, que, ainda segundo a Resolução CNE/CEB 02/2001 (Brasil, 2001), podem atuar em classes comuns, com estudantes com deficiência, mas que apenas tiveram em sua formação superior, disciplinas sobre a educação especial. De acordo com Garcia (2013), apenas cursar disciplinas que tratem sobre a Educação Especial em sua formação inicial, não prepara o professor para atender o PAEE.

Sendo assim, o professor especializado, realiza a mediação pedagógica para atender às especificidades educacionais dos estudantes. Atua no AEE, que também é um serviço oferecido aos estudantes com deficiência, para complementar ou suplementar o processo educativo. Tal serviço é ofertado nas escolas, nas Salas de Recurso Multifuncionais, quando há na escola um número significativo de estudantes sendo atendidos, e também pode ser oferecido como como modalidade itinerante, em que o professor de Educação Especial atua em diferentes escolas para acompanhar os estudantes, em espaços nem sempre definidos e específicos para

o desenvolvimento desse trabalho. O atendimento acontece no período contrário ao que o estudante frequenta as aulas (Brasil, 2021).

Além desses serviços, enfatizando a política mais recente, a Resolução SEDUC – 21, de 21 de junho de 2023, que dispõe sobre a Política da Educação Especial no Estado de SP (São Paulo, 2023), são ofertados também o Projeto Ensino Colaborativo no mesmo turno que o estudante frequenta as aulas, recursos Pedagógicos, de Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva, Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades de Vida Diária – PAE/AVD e Serviço de Profissional de Apoio Escolar – Atividades Escolares – PAE/AE.

Sobre o Ensino Colaborativo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que é um modelo de serviço em ascensão que implica na modificação das escolas e impacta na formação dos professores envolvidos, em que é necessário qualificar o ensino em classe comum, visto que é onde o estudante passa a maior parte de seu tempo. Nesse modelo, também é possível articular os saberes do professor de Educação Especial com os saberes específicos dos demais professores, com suas diferentes disciplinas, trabalhando juntos em sala, com toda a turma, melhorando assim, o atendimento aos estudantes PAEE. Esse serviço tem a intenção de responder às demandas dos estudantes sem retirá-lo da sala de aula comum e permite que os professores planejem e ensinem em parceria.

Nesse contexto, pensando sobre o atendimento dos estudantes com deficiência, a Educação Especial é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino, desde infantil até o ensino superior. É pautada em diversos documentos, com destaque da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo é assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da Educação Especial (PAEE) e garantir o acesso ao ensino regular, ofertando o AEE, a formação de professores para esse atendimento e formação para os demais professores de modo que favoreça a inclusão e se ofereça uma educação de qualidade.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica o AEE "tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 1) visando complementar e/ou suplementar o ensino oferecido na classe comum, buscando a autonomia do estudante. Seu caráter é suplementar quando destinado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e complementar quando destinado aos demais estudantes PAEE, focado nas necessidades específicas individuais.

A oferta do AEE deve ser parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e ser organizado na sala de recursos, com espaço físico definido, presença de materiais e mobiliários necessários, com materiais e recursos pedagógicos, além de ter acessibilidade. O atendimento deve contar com profissionais como tradutor e intérprete de LIBRAS, quando se tratar de um estudante surdo, e outros que atuem no apoio, além do professor de Educação Especial, que precisa "ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada" (BRASIL, 2008, p. 4).

Partindo da existência desse professor especializado e da realização de um trabalho em equipe, com diálogo e colaboração com os professores de classe comum, é possível investigar e elaborar estratégias eficazes que facilitem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com DV. De acordo com Triñanes e Arruda (2014) a cooperação entre o professor de classe comum e o professor de educação especial, favorece as ações referentes às atividades de vida autônoma dos estudantes com deficiência, possibilitando caminhos de transformação da realidade escolar, buscando a autonomia e o desenvolvimento integral do estudante com DV.

Partindo do pressuposto de que a educação gratuita e de qualidade é um direito de todos (Brasil, 1988), os estudantes, com e sem deficiência, que se encontram afastados da escola devido a um tratamento de saúde e/ou hospitalizados, podem receber o atendimento educacional hospi-

talar, cujo termo que define essa modalidade de atendimento é Classe Hospitalar, segundo o Ministério de Educação e Cultura (Brasil, 2002). Esse serviço deve estar vinculado aos sistemas de educação e também aos serviços de saúde, sendo responsabilidade das Secretarias de Educação contratar professores, auxiliar com recursos financeiros e os materiais pedagógicos necessários.

As Classes Hospitalares se referem ao atendimento pedagógico que ocorre nos espaços de atendimento à saúde, seja por um dia, uma semana ou em serviços de atenção integral e contempla os atendimentos individuais ou coletivos em uma sala. As práticas pedagógicas nesses espaços devem atender às necessidades e capacidades de cada criança, proporcionando um espaço humanizado e acolhedor para o estudante e sua família (Gonçalves; Barone, 2023; Peters, 2022).

Com todos os serviços disponíveis aqui citados, estratégias e recursos que podem ser utilizados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pensando na formação escolar, para o ensino dos estudantes com deficiência visual, é importante se atentar ao desenvolvimento, à estimulação e às possibilidades de experiências oferecidas e esse público nas escolas.

OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho foi analisar os serviços oferecidos aos estudantes com deficiência visual nas escolas públicas.

MÉTODO

O presente trabalho é parte de uma dissertação de Mestrado e se trata de uma pesquisa descritiva que contou com a participação de 21 professores de classe comum, que lecionam diferentes disciplinas, 3 professoras de Educação Especial e 3 estudantes com baixa visão, matriculados no 9° ano dos anos finais do ensino fundamental.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Em relação aos estudantes com BV, a pesquisa foi realizada com 1 estudante do sexo femino, de 14 anos, diagnosticada com catarata e glaucoma, identificada na pesquisa como Estudante A. E com mais 2 estudantes do sexo masculino, com 15 e 16 anos, o primeiro sem laudo dispobilizado para a pesquisadora, constando apenas sua matrícula na SED (Secretaria Escolar Digital) como estudante com baixa visão, identificado aqui como Estudante H e o segundo diagnosticado com catarata e Síndrome de Lowe, identificado como Estudante B.

O estudante B foi diagnosticado precocemente com catarata e com os passar dos anos, conforme foi perdendo a visão, foi diagnosticado com Síndrome de Lowe, também conhecida como síndrome oculocerebrorrenal (OCRL), que, segundo Maia et al. (2010), se trata de doença rara associada ao cromossomo X, geralmente apresenta-se como catarata ou glaucoma, déficit cognitivo, Síndrome de Fanconi ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, e se caracteriza por alterações nos olhos, no sistema nervoso central ou nos rins. No caso do estudante, a única área afetada foi a da visão, segundo relatos da mãe para algumas professoras participantes desta pesquisa.

Os professores de classe comum foram identificados de P1 a P21 e serão caracterizados no Quadro 1, a seguir. As professores de Educação Especial, como PEESPD, que realiza atendimento educacional especializado com a estudante A, PEESPE e PEESPF, que atuam com o estudante B, sendo PEESPE, do AEE e a PEESPF, que atua diariamente na sala de aula com ele, como professora do Ensino Colaborativo.

Quadro 1 – Caracterização professores de classe comum

Nome	Sexo	Idade	Tempo de profissão	Disciplina	Trabalha com o estudante
P1	M	42 anos	9 anos	Matemática	A
P2	F	37 anos	4 anos	Intérprete de Libras	
P3	M	32 anos	3 anos	Tecnologia e Inovação	
P4	F	54 anos	33 anos	Arte	
P5	F	38 anos	6 anos	História	

ISBN: 978-65-5222-069-1

Nome	Sexo	Idade	Tempo de profissão	Disciplina	Trabalha com o estudante
P6	F	28 anos	5 anos	Intérprete de Libras	A
P7	M	33 anos	5 anos	Geografia	
P8	F	53 anos	14 anos	Projeto de Vida	
P9	M	41 anos	12 anos	Matemática	B
P10	F	43 anos	20 anos	Português	
P11	F	52 anos	35 anos	Educação Física	
P12	F	55 anos	33 anos	História	
P13	M	45 anos	20 anos	Inglês	
P14	F	35 anos	10 anos	Geografia	H
P15	M	34 anos	7 anos	História	
P16	F	60 anos	23 anos	Inglês	
P17	F	39 anos	10 anos	Português	
P18	F	38 anos	18 anos	Matemática	
P19	F	51 anos	31 anos	Ciências	
P20	F	42 anos	15 anos	Arte	
P21	M	56 anos	20 anos	Tecnologia/Educação Física	

Fonte: autoria própria.

Os dados foram coletados via entrevista semiestruturada, transcritos e submetidos a análise textual discursiva a partir das falas dos participantes. Os resultados serão apresentados partindo do contexto de cada estudante com BV, envolvendo seus professores de classe comum e de Educação Especial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ESTUDANTE A

Aqui serão apresentados os serviços oferecidos à estudante A de acordo com sua perspectiva, de seu professor de Educação Especial e seus professores de classe comum.

Cada serviço é oferecido de acordo com a necessidade e especificidade de cada estudante. No quadro 6 são apresentados os serviços voltados à estudante A.

Quadro 2 – Serviços oferecidos à estudante A, sob sua perspectiva, de sua professora de Educação Especial e dos professores de classe comum.

Nome	Serviços	Fala de destaque
Estudante A	Professora de Educação Especial	Eu tenho professora de Educação Especial, às vezes eu vou na salinha (perto da biblioteca) e às vezes ela acompanha na sala.
	AEE	É uma cadeira, uma mesinha pequena com uma cadeira dos dois lados. É um cantinho. Não tem nenhum material diferente e o computador é o que a dona leva e tem uma lousa que as vezes a gente usa.
PEESPD		Aqui a gente tem o Atendimento Educacional Especializado, não temos uma sala de recurso, não temos um ambiente apropriado
P1 a P7	Professora de Educação Especial e AEE	(P1) Fora a PEESPD e o AEE, eu não tenho conhecimento de outro acompanhamento não. (P4) ela tem a professora de Educação Especial e frequenta o AEE, do resto ela não precisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A estudante A citou dois serviços que são oferecidos a ela pela escola, que são, o professor de Educação Especial, que é um recurso humano e o AEE, que ele chamou de salinha, por se tratar de um espaço diferente da sala de aula e ao mesmo tempo, por não ser uma sala de recursos ou pelo menos um ambiente preparado para os atendimentos, pois, de acordo com o estudante, o espaço tem apenas uma mesa e duas cadeiras, sendo uma para ela e outra para a professora, organizado em um cantinho da escola, sem materiais diferentes ou jogos disponíveis.

A PEESPD explicou mais sobre o espaço do AEE na escola em questão, que o fato de não haver um espaço apropriado, corroborando com o relato da estudante A, dificulta seu trabalho. É relevante informar que, de acordo com Cruz, Piva e Santo (2021), para implementar uma sala de recursos multifuncionais na escola, é necessário haver a demanda de

estudantes com deficiência e a existência de um espaço físico adequado, o que não é o caso em questão.

Para isso, existe o Programa Implementação Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), do Governo Federal (Brasil, 2023), que trata da destinação de recursos financeiros para montar e comprar equipamentos e itens para as salas de recursos multifuncionais e bilíngues, para que aconteça o atendimento educacional especializado em escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. Nesse programa há uma série de etapas que os dirigentes das escolas devem seguir para aderir ao programa e esse serviço é disponibilizado todo ano, por dois meses, seguindo o calendário divulgado pelo MEC.

A fala da PEESPD implica que se trata da realidade de muitas outras escolas da rede estadual, em que o serviço do AEE é oferecido e não há preparo da escola para receber os alunos, pois, deu o exemplo de seu contexto:

> *Para ela (estudante A) ter acesso aqui, ao AEE, ela precisa subir escada e a escada não está sinalizada devidamente, primeiro ela desce uma escada que vem da sala, depois sobe aqui. E esses dias eu percebi que ela começou a esfregar o pé no chão pra ela sentir a escada, porque a escada não tá sinalizada. Então aqui, a escola não oferece muitas coisas para o aluno, infelizmente não tem o material adequado, não tem um ambiente que favoreça [...]. Então por causa disso acaba ficando precário os atendimentos, o que tem é o profissional, que no caso sou eu que sou a professora, mas ela não tem outra professora para auxiliar em sala, não tem talvez uma iluminação adequada em sala de aula, nem no AEE (Fala da PEESPD).*

A respeito da realidade das salas de AEE de outras escolas, Lino, Lourenço e Gonçalves (2014) mostram que o espaço físico em que acontecem os atendimentos nem sempre se caracteriza como uma sala, é adequado, de fácil localização, com espaço livre suficiente ou até mesmo acessível, com rampas e barras, e como exemplo disso, o relato da PEESPD, de que os estudantes precisam subir uma escada sem sinalização para chegar até o local de atendimento. O mesmo pôde ser observado em Castro e Carva-

lho Filho (2024) ao relatarem sobre a falta de acessibilidade física em uma sala de recursos que fica no segundo andar de uma escola, também sem acesso por elevador, sem recursos, equipamentos de tecnologia assistiva, jogos computadores ou materiais adaptados.

Ao mesmo tempo, existem escolas muito bem equipadas e com espaços adequados para o AEE, como apresentam Vianna, Gomes e Garcia (2017), uma sala de AEE ampla, arejada, com computadores, jogos, brinquedos estantes e é usada exclusivamente para os atendimentos. A acessibilidade, não apenas no ambiente escolar, é um direito de todos e está fielmente atrelada ao conceito de inclusão. Sendo assim, a estrutura física das escolas, como um todo, mas principalmente das salas de AEE, é de suma importância, sendo fundamental, ainda, que ocorram mudanças e adaptações, já que não são os alunos que devem se adaptar ao ambiente, mas sim, o ambiente deve ser adaptado segundo suas necessidades (Castro et al. 2018).

De acordo com o quadro 6, os sete professores que trabalham com a estudante A e a própria estudante, conhecem apenas os serviços do AEE e a professora de Educação Especial, não relataram mais nada a respeito dos serviços disponíveis.

ESTUDANTE B

Nesta seção serão apresentados os serviços oferecidos para o estudante B a partir de sua perspectiva, de suas professoras de Educação Especial e de seus cinco professores de classe comum entrevistados.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quadro 9 – Serviços oferecidos ao estudante B sob sua própria perspectiva, de suas professoras de Educação Especial e de classe comum.

Nome	Serviços	Fala de destaque
Estudante B, PEESPE, PEESPF, P9, P10 e P12.	Professora de Educação Especial	(P9) eu sei ele também um tipo de atendimento que é aqui na salinha do AEE, especializado pra ele. (P12) Eu vejo que ele vem a tarde, agora eu não sei realmente quem é que trabalha com ele. Sinceramente me falta conversar mais com essas pessoas, eu não sei se eu fico tranquila porque eu vejo que na minha aula ele vai bem, que eu não fico assim, me aprofundando em termos de "o que mais você faz?
	Professora do Ensino Colaborativo	(P12) Eu sei da PEESPF em sala, que é esse apoio colaborativo.
	AEE - sala de recursos	(Estudante B) A sala não é tão grande assim, a porta é azul, a parede azul claro e tem as coisas para os alunos. Aí tem duas mesas, uma do meu lado e uma para outra janela. Eu venho sozinho no meu horário.
Estudante B e PEESPF	Profissional de apoio	Tem o V. também, que me ajuda, a gente conversa, ele é meu amigo.
P13	Ensino Colaborativo	A PEESF não está em todas as aulas, ela tem um tempo reduzido de participação nas aulas, mas sim, a gente conversa vez ou outra sobre ele, mas não tem muito tempo pra conversar não.

Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser visto no quadro acima, o estudante B tem total conhecimento dos profissionais que o acompanham, logo, dos serviços que lhe são oferecidos. Ele falou de sua professora do AEE, que ele vê a tarde, sobre a da professora do ensino colaborativo que o acompanha na sala diariamente e do V, que o estudante relatou ser seu amigo que o ajuda e conversa no intervalo. V é um cuidador da APAE que presta serviço nas escolas do município, ele fica no pátio com o objetivo de acompanhar os estudantes com deficiência nos momentos fora da sala de aula, como intervalo, idas ao banheiro (se necessário).

Dos cinco professores de classe comum entrevistados, todos têm conhecimento de pelo menos um dos serviços oferecidos, que é a PEESF, pois está diariamente com o estudante B em sala e conversa com os

professores. Apenas a P11 fez uma crítica aos professores de Educação Especial e não comentou o que sabia a respeito dos serviços oferecidos, mas é notável que ela sabe da presença de algum profissional em sala, pois reclamou que sua maior dificuldade é quando um professor de apoio está na sala de aula e não se apresenta a ela.

Sobre o AEE que acontece no contraturno com a PEESPE, três dos cinco professores de classe comum têm conhecimento sobre atendimento e a P12 comentou que falta contato, uma conversa com a professora. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) comentam que, ao mesmo tempo que há o incentivo de uma parceria colaborativa, o trabalho do professor de Educação Especial, que realiza os atendimentos no AEE, deve ocorrer no período contrário ao que o estudante está matriculado e frequenta a sala de aula, com os demais professores. Isso dificulta ou até impossibilita a troca de informações, a comunicação entre os professores, o trabalho em equipe para adaptações ou elaboração de diferentes estratégias, como relatado por P12. Na situação, o Coensino ou Ensino Colaborativo não elimina a necessidade do atendimento no contraturno, são dois serviços distintos que complementam e auxiliam no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas, ainda assim, é importante que os profissionais se comuniquem e troquem informações que ampliem seus conhecimentos sobre o estudante em questão e suas necessidades.

O P13 falou apenas sobre a professora de ensino colaborativo, a PEESPF, sem comentar sobre outro atendimento oferecido ao estudante B. Nesse sentido, a respeito da presença do profissional de apoio, V, apenas a PEESPF tem conhecimento de seu serviço nos intervalos e momentos extraclasse. A escola também oferece transporte para os estudantes, mas no caso do estudante B, não é necessário, pois a mãe do garoto o leva todos os dias.

ESTUDANTE H

Ao contrário dos outros dois estudantes participantes da pesquisa, o estudante H não é atendido ou acompanhado por nenhum professor de

ISBN: 978-65-5222-069-1

Educação Especial. Ele relatou que não precisa de outro professor, além dos professores da sala, e que apenas seu amigo J (estudante com autismo que tem o atendimento educacional especializado) precisa.

Quadro 12 – Serviços oferecidos ao estudante H sob sua própria perspectiva e de seus professores classe comum.

Nome	Serviços	Fala de destaque
Estudante H, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21.	Professor de Educação Especial	(Estudante H) Eu não tenho outro professor, acho que só o J. mesmo que tem. (P19) tem o professor de educação especial, mas ele não é atendido como os outros alunos aqui da escola. Ele não quis o atendimento.
P17, P18	AEE	Na nossa unidade escolar é oferecido a sala de recursos, do AEE.

Fonte: elaborado pela autora.

Na escola em questão, todos os professores de classe comum entrevistados sabem da presença da Professora de Educação Especial na escola, mas como a P19 relatou, o Estudante H negou seu atendimento, não vê como algo necessário. P17 e P18 também falaram da sala do AEE. É importante que a escola e os professores respeitem a vontade do estudante.

Sobre isso, a Educação Especial é uma modalidade da educação que deve ser oferecida na rede regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e dá ao estudante com deficiência o direito ao AEE, e como a própria lei diz, a escola deve oferecer, mas o estudante, ou mais especificamente a família, pode recusar tal atendimento, como no caso do Estudante H, cujo desejo foi respeitado pela escola e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos serviços voltados ao atendimento dos estudantes com Deficiência na rede pública de ensino, eles são oferecidos de acordo com a necessidade individual de cada um. Aqui foram citados os servi-

ços utilizados especificamente pelos estudantes com baixa visão, com suas diferentes demandas, dificuldades e habilidades. Foram eles o Atendimento Educacional Especializado – AEE, com o acompanhamento e trabalho do professor de Educação Especial, o professor do Ensino Colaborativo e outros profissionais de apoio.

É importante destacar a importância da escola e dos professores respeitarem a vontade dos estudantes. Os serviços são importantes, facilitam e auxiliam no dia a dia e devem sempre ser oferecidos, mas cabe ao estudante escolher entre utilizá-los ou não, se se não sentir necessidade.

REFERÊNCIAS

BISPO, B. A. D. **Estratégias, recursos e serviços para o ensino e aprendizagem de estudantes com baixa visão nos anos finais do ensino fundamental**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/22000.

BRASIL. Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

BRASL. Ministério da Educação. Governo Federal. Gestão Educacional – Educação Especializada. **Implementar Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**. Brasília, 2023. Disponível em < https://www.gov.br/pt-br/servicos/implantar-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em Jan. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo – SP. 2021.

CASTRO, A. C. de; CARVALHO FILHO, C. G. de. Sala de recursos multifuncionais: documentos orientadores e a realidade de uma escola estadual do sul de Minas Gerais. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, *[S. l.]*, v. 22, n. 6, p. e5250, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n6-131.

CASTRO et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 31, n. 60, p. 93–106, 2018. DOI: 10.5902/1984686X13590.

CORREIA, M. O. A escola e os novos desafios da Educação Inclusiva: Contribuições da didática e da Neurociência. Revista Humanidades e Inovação,v. 8, n. 42, p. 275-81, 2021. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3416>. Acesso em 19 mai. 2025.

CORREIA, M. O.; CABANAS, Ana. A deficiência visual e a escola: desenvolvendo aprendizagem no contexto escolar inclusivo. **Revista Científica Educ@ção** , *[S. l.]*, v. 9, n. 14, 2024. DOI: 10.46616/rce.v9i14.118. Disponível em: https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/118. Acesso em: 9 maio. 2025.

GARCIA, R. M. C.; Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013.

GONÇALVES, A. G.; BARONE, B. V. Planejamento colaborativo na classe hospitalar: contribuições para as representações sociais do hospital sob a óptica das crianças hospitalizadas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 29, p. E0053, 2023.

LINO, C.; LOURENÇO, G. F.; GONÇALVES, A. G. G. Caracterização do espaço físico para atendimento educacional especializado da rede do município de São Carlos. In: anais do congresso brasileiro de educação especial, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014.

MAIA, M. L. DE A. et al. Síndrome de Lowe: relato de cinco casos. **Brazilian Journal of Nephrology**, v. 32, n. 2, p. 216–222, abr. 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar. 2018.

NAKAMURA, B. M.; SOUZA, C. C. B. X. Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 2024. https://doi.org/10.1590/2526- 8910.ctoAO391937911

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia**: ciências e profissão, v, 35, n. 4. P. 1106 – 1119. 2015.

PAULINO, V. C. **Estratégias, recursos e serviços educacionais para o universitário com deficiência visual**. São Carlos: EDESP – UFSCar, 45 p, 2023.

PETERS, I. Atendimento educacional hospitalar no viés de uma educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 18, p. e0027, 2022. DOI: 10.5965/19843178182022e0027.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo em Ação.** Inova Educação – Eletivas, Caderno do Professor. Governo do Estado de São Paulo. 2023. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Card%C3%A1pio-de-eletivas_1sem_2023.pdf> Acesso em fev. 2025.

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: estudante com deficiência visual – perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 581 – 590. Marília, 2014.

VIANNA, P. B M.; GOMES, J. T.; GARCIA, K. R. A. Educação inclusiva: espaço físico, prática pedagógica e perspectiva da gestão. **Revista Educação em Rede**: Formação e Prática Docente, vol. 6, n. 7, 2017.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.028

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEVANTAMENTO DE ESTUDOS REALIZADOS EM 2024-2025

Lorena Bischoff Trescastro[1]
Gabriela Trescastro Vasquez[2]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo investigar temáticas abordadas em estudos sobre a alfabetização inclusiva, com ênfase no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, realizados no período de 2024-2025, identificando tendências e contribuições. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986) e de análise de conteúdo (Bardin, 2016), fundamentado em Soares (2004, 2016, 2023) e Ferreiro (2013) no que se referem aos pressupostos da alfabetização; e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). O estudo exploratório foi realizado na plataforma do Google Acadêmico, com a palavra-chave *alfabetização na educação especial*, a partir da qual foram identificados sessenta e dois resultados. Destes, após uso do filtro para delimitação do período, e análise de

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pará. Professora do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens na Universidade Federal de Pará, Belém-PA, lbtrescastro@ufpa.br.

2 Fonoaudióloga infantil. Especialista em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional da Universidade Federal Rural da Amazônia – PA; Especialista em Linguagem com ênfase nos distúrbios de aprendizagem e na atuação educacional na Faculdade Mozarteum de São Paulo - SP (2022); Pós-Graduada Lato Sensu em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual, no Centro Universitário Celso Lisboa-RJ, gabitvasks@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

conteúdo dos títulos, objetivos e resumos foram selecionados doze trabalhos, por abordarem ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em sua maioria artigos, para compor o corpus da pesquisa, sendo seis do ano de 2024 e seis de 2025. Os resultados apontaram para uma diversidade de temáticas abordadas: comunicação no processo de aprendizagem, métodos lúdicos, tecnologias e gamificação, práticas de alfabetização e letramento, formação de professores, legislação da educação inclusiva, com predominância de contribuições em métodos, materiais e práticas inclusivas para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Alfabetização e letramento, Práticas educacionais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem avançado nas últimas décadas, pautada por diretrizes e declarações internacionais que buscam a universalização do acesso à educação como direito de todos, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 (Brasil, 1996) que reverberou princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que ao apontar princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, proclamou que "toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas" (Unesco, 1994, p. 1).

Ademais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) repercutiu na Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015). Historicamente, a legislação e a política educacional brasileira têm avançado nas discussões da inclusão, permanência e garantia de aprendizagem de todas as pessoas em todos os níveis de ensino, promovendo uma educação mais justa e equitativa. Os avanços nos dispositivos normativos e nas políticas educacionais têm produzido o aumento do acesso de estudantes com deficiência nas redes de ensino da educação básica, bem como a oferta de atendimento educacional especializado para esses estudantes.

No contexto da educação inclusiva, a alfabetização deve ser compreendida como um direito de todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma o compromisso com uma educação que valorize a diversidade e promova o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reforça

a obrigação do Estado em garantir práticas pedagógicas inclusivas, assegurando o desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania.

A alfabetização representa um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos, sendo especialmente desafiadora e essencial no contexto da educação inclusiva. Segundo Soares (2016, 2023), alfabetizar é mais do que ensinar a decodificação de letras e sons; trata-se de inserir o sujeito no mundo letrado, promovendo sua participação ativa na sociedade. Nessa perspectiva, Ferreiro (2013) enfatiza que o processo de aprendizagem da linguagem escrita deve considerar os conhecimentos prévios das crianças e seu papel como sujeitos construtores do saber, como partícipes de atividades próprias das culturas do escrito, rompendo com práticas mecanicistas e homogeneizadoras.

Alfabetização e letramento são concebidos como processos simultâneos e interdependentes de aprendizagem, na visão de Soares (2004, p. 14): a entrada da criança no mundo da escrita ocorre "simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento". Como se vê, alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interligados que ocorrem em situações de interação cotidianas na escola e fora dela. Assim, o processo de alfabetização se desenvolve nas interações sociais por meio de práticas e vivências de leitura e de escrita, isto é, através da entrada da criança na cultura escrita.

Nessa perspectiva, a alfabetização na educação inclusiva busca garantir a todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades específicas, acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem, incluindo o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos sujeitos. De modo que, muitas vezes, o planejamento de ensino do professor e as práticas em sala de aula devem ser elaborados com atividades diversificadas em conformidade com as características, peculiaridades

e necessidades específicas dos estudantes da turma, incluindo aqueles com necessidades especiais ou deficiências.

Dada a importância da alfabetização no processo de desenvolvimento e escolarização infantil e o aumento de crianças atípicas nas classes de alfabetização, considera-se relevante que se realize uma investigação que busque identificar, conhecer e reunir estudos que vêm sendo realizados nos últimos dois anos acerca da alfabetização e educação inclusiva. Diante do exposto, nos propomos em realizar este artigo com o objetivo de investigar temáticas abordadas em estudos sobre a alfabetização inclusiva, com ênfase no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, realizados no período de 2024-2025, identificando tendências e contribuições.

Nos resultados não foram encontrados estudos que se detivessem nas especificidades da alfabetização, propriamente, como aquisição do sistema de escrita alfabética, e do letramento, no que se referem às aprendizagens das linguagens em uso na educação inclusiva. De modo geral, os estudos apontaram para uma diversidade de temáticas, no contexto da alfabetização e letramento na educação inclusiva, com predominância de métodos, materiais e práticas voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com isso se vê, a necessidade de se prosseguir investigando, no sentido se ampliar o recorte temporal e aprofundar novas buscas acerca da temática em questão.

Para fins de apresentação, o artigo está organizado em três seções. A primeira seção, com a introdução do trabalho, apresenta o tema, o objetivo da pesquisa, a justificativa, metodologia e os resultados de maneira sintética. Na segunda seção, é feita a descrição da metodologia da pesquisa, de cunho bibliográfico e abordagem qualitativa, em que o percurso metodológico compreendeu revisão de literatura e análise de conteúdo, mediante pesquisa digital e estudo exploratório na plataforma do Google Acadêmico. A terceira seção traz os resultados do estudo, apresentando dois quadros com a síntese de doze pesquisas realizadas acerca da temática em tela, sendo seis publicadas em 2024 e

seis em 2025. Por fim, constam as considerações finais e as referências com as fontes consultadas.

METODOLOGIA

A metodologia do estudo é de abordagem qualitativa, pois busca mostrar a perspectiva dos autores das pesquisas estudadas e faz uma análise, predominantemente, descritiva dos dados coletados (Lüdke e André, 1986). Na seleção do corpus e na análise dos dados da revisão de literatura foi empregada a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016) que tem se mostrado uma ferramenta metodológica adequada em pesquisas qualitativas na educação. Segundo Valle e Ferreira (2025, p. 1), ao se utilizar a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, a "pesquisa almeja captar percepções e significados de forma detalhada e estruturada, alinhando-se a uma tradição consolidada na investigação qualitativa".

No que se referem aos pressupostos da alfabetização, os fundamentos teóricos da pesquisa se baseiam nos estudos de Soares (2004, 2016, 2023) e Ferreiro (2013); e, em relação à educação inclusiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). A pesquisa está fundamentada na problemática da alfabetização e da educação inclusiva, considerando o aumento do quantitativo de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, dado o quantitativo de publicações em periódicos científicos, nos últimos anos. Daí, destacamos a necessidade de se conhecer esses estudos, suas tendências e contribuições.

O percurso metodológico compreendeu a revisão de literatura, mediante pesquisa digital, seguida de estudo exploratório, realizado na plataforma do Google Acadêmico com a palavra-chave *alfabetização na educação especial*, a partir da qual foram identificados sessenta e dois resultados. Desses, após uso do filtro para delimitação do período, referente a estudos publicados nos anos de 2024 e 2025, por se tratarem de estudos mais recentes, e análise de conteúdo dos títulos, objetivos

e resumos foram selecionados doze trabalhos, por abordarem ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em sua maioria artigos e trabalhos de conclusão de curso, para compor o corpus da pesquisa, sendo seis do ano de 2024 e seis de 2025.

Na constituição do corpus da pesquisa, foram utilizados critérios de elegibilidade para a inclusão e a exclusão dos trabalhos científicos na seleção do corpus da revisão de literatura.

Os critérios usados na elegibilidade dos trabalhos para inclusão no corpus da pesquisa foram por:

a. elegerem o tema da alfabetização e educação inclusiva em relato de casos, trabalho de conclusão de curso e/ou artigos de referência;
b. abordarem a alfabetização na perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita;
c. apresentarem textos completos com introdução, metodologia, fundamentação teórica, resultados, considerações finais e referências;
d. estarem disponíveis em acesso aberto (*download* gratuito) em sites de periódicos ou repositórios digitais;
e. estarem publicados no idioma português;
f. terem sido publicados nos anos de 2024 e 2025.

Foram considerados como critérios de exclusão e, portanto, não considerados elegíveis, os trabalhos publicados que:

a. abordaram alfabetização em outra perspectiva que não a da aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: matemática, científica e digital;
b. não apresentaram descrição metodológica completa (objetivos, métodos e resultados) e análise de resultados;

ISBN: 978-65-5222-069-1

c. abordaram a alfabetização e a educação inclusiva no campo da gestão.

Em suma, as etapas da revisão de literatura com abordagem qualitativa compreenderam pesquisa digital, mediante busca na plataforma do Google Acadêmico; estudo exploratório e seleção do corpus, segundo critérios de elegibilidade ou exclusão; *download* dos artigos em sites de periódicos ou repositórios digitais; análise de conteúdo dos trabalhos científicos, identificando tendências e contribuições; sistematização do corpus em tabelas, por ano de publicação (2024 e 2025); análise descritiva do corpus e discussão dos dados com base nos fundamentos teóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no processo de alfabetização requer práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e assegurem o direito de todos à educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Essa política afirma que a escola deve promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, adotando recursos de acessibilidade, serviços de apoio e práticas pedagógicas diferenciadas.

Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. A lei determina que o sistema educacional deve oferecer condições adequadas para o aprendizado de estudantes com deficiência, garantindo a oferta de profissionais qualificados, o uso de tecnologias assistivas e a eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas.

Dessa forma, a alfabetização na perspectiva da educação inclusiva exige um olhar atento às especificidades dos sujeitos, promovendo práti-

cas pedagógicas que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais do processo de aprendizagem. A articulação entre os pressupostos teóricos de Soares (2004, 2016, 2023), Ferreiro (2013) e os marcos legais da educação inclusiva no Brasil reforça a necessidade de um ensino comprometido com a equidade, a participação e o respeito à diversidade.

No estudo exploratório e bibliográfico, realizado na plataforma do Google Acadêmico, com a palavra-chave alfabetização na educação especial, inicialmente foram identificados sessenta e dois resultados. Destes, após uso do filtro para delimitação do período, e análise de conteúdo dos títulos, objetivos e resumos foram selecionados doze trabalhos, por abordarem ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em sua maioria artigos, para compor o corpus da pesquisa, sendo seis do ano de 2024 e seis de 2025.

A questão norteadora da pesquisa foi: que temáticas são abordadas em estudos sobre a alfabetização inclusiva com ênfase no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no período de 2024-2025? Para fins de sistematização e apresentação dos resultados da pesquisa, foram organizadas duas tabelas com os estudos selecionados dentre os publicados em 2024 e 2025, respectivamente.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que integra a proposta da educação inclusiva no Brasil. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE é um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, voltado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de promover sua plena participação, autonomia e aprendizado no contexto da escola comum.

Tabela 1 - Estudos publicados em 2024

Nº	Título	Autores	Fonte
1	O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NATEE: uma experiência de alfabetização de alunos com TEA	Velasco; Santos	Revista Comunicação Universitária, Belém - PA, v.1, p.1-22, jan./dez., 2024.
2	LetraMundo: Um jogo sério para alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente escolar	Silva; Santos; Cunha	Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Porto Alegre: SBC. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31436
3	A educação de surdos e a proposta de alfabetização fônica: discursos e controvérsias na proposta de um Plano Nacional de Alfabetização (PNA)	Silva; Gomes	Revista Educação Especial, Santa Maria - RS, v. 37, n.1, p.1-25, 2024.
4	Parcerias estratégicas para a inclusão no toque: a importância dos materiais táteis para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual	Ribeiro	Anais da 16ª Jornada Científica e tecnológica, UFSULDEMINAS. Disponível em: https://josif.ifsuldeminas.edu.br/oj s/index.php/anais/article/view/257 6
5	A contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento: uma perspectiva inclusiva	Santos; Leonardo; Souza; Teixeira	Revista Diálogos Interdisciplinares, Aquidauana – MS, v. 2, n. 16, p. 561- 581, 2024.
6	Inclusão escolar e a alfabetização e letramento dos alunos com transtorno do espectro autista	Vieira; Gomes	Revista Diálogos Interdisciplinares, Aquidauana – MS, v. 4, n. 16, p. 13-37, 2024.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Dentre as temáticas abordadas nos estudos publicados em 2024, selecionados para compor o corpus deste trabalho, destacam-se experiências de alfabetização no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado que teve por objetivo "refletir a partir das fichas de devolução sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo como foco o processo de alfabetização de crianças com TEA realizado pelo NATEE em 2019" (Velasco; Santos, 2024). Para Velasco e Santos (2024, p. 1), "os resultados indicam que a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos ocorre de forma evolutiva, com progresso acadêmico gradual a curto, médio e longo prazo". Além disso, o estudo destacou "a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos alunos em espaços que promo-

ISBN: 978-65-5222-069-1

vam a estimulação precoce e adequada, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita" (Velasco; Santos, 2024, p. 1).

O atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular. O AEE deve ocorrer no contraturno escolar e ser ofertado preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais, onde os estudantes recebem apoio especializado para o desenvolvimento de habilidades específicas, uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, além de adaptações curriculares que favoreçam sua inclusão e aprendizado, conforme previsto na legislação brasileira:

> O atendimento educacional especializado AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o AEE deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma articulada com o projeto pedagógico da escola. Essa lei reforça a obrigatoriedade de garantir o direito à educação em igualdade de condições, com o fornecimento de recursos e serviços que eliminem barreiras e promovam a participação efetiva dos estudantes com deficiência. A atuação do professor do AEE deve ser pautada por um conhecimento aprofundado sobre as necessidades educacionais dos estudantes, bem como sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos que favorecem o acesso ao currículo. Além disso, o AEE envolve o planejamento de ações pedagógicas individualizadas e colaborativas, em parceria com os professores do ensino comum, favorecendo a construção de um ambiente escolar inclusivo, equitativo e acessível a todos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Na perspectiva do letramento no atendimento educacional especializado, na tabela 2, há um estudo com o objetivo de "analisar como as práticas de alfabetização e letramento são possibilitados no Atendimento Educacional Especializado" (Padilha; Fonseca, 2025). Segundo Soares (2016), a alfabetização deve ser compreendida em uma dupla dimensão: como aquisição do sistema alfabético de escrita e como letramento, ou seja, a inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Essa perspectiva reforça que o ato de alfabetizar não se limita à memorização de letras ou sílabas, mas envolve a construção de sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da leitura e escrita como ferramentas de participação social.

Quanto às propostas de alfabetização, um estudo analisa de "forma crítica e discursiva a proposta de alfabetização fônica e sua inclusão em um Plano Nacional de Alfabetização idealizado por Capovilla (2020)" (Silva; Gomes, 2024). Os resultados, apresentados no estudo de Silva; Gomes (2024), mostram diferentes visões sobre alfabetização e/ou letramentos com as divergências entre as propostas de alfabetização fônica e de outras tendências ligadas à alfabetização e ao letramento na educação de modo geral e na educação de surdos.

Com foco na pré-alfabetização, o artigo traz uma descrição de como ferramentas da Tecnologia 3D, em conjunto com livros em Braille e materiais táteis variados, promoveram avanços significativos no processo de aprendizagem e inclusão do aluno na educação infantil, o trabalho outro "apresenta um relato de experiência sobre o uso de tecnologias 3D e materiais tátil sensoriais no desenvolvimento do aluno, diagnosticado com deficiência visual, no percurso do Pré 1 para o Pré 2" (Ribeiro, 2024).

Como se vê, esses estudos estão embasados na alfabetização, entendida como um processo que ultrapassa a simples decodificação de letras e sons, é um direito fundamental de todos os indivíduos em que o uso de tecnologias, conforme proposto no artigo pode favorecer o processo de alfabetização em uma perspectiva inclusiva. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca, "tecnologia apropriada e viável deveria ser

usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem" (Unesco, 1994, p. 7).

A comunicação de estudantes no processo de alfabetização foi abordada no primeiro artigo apresentado na Tabela 2, cujo objetivo foi "discutir a dimensão comunicacional envolvida no processo de aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial em sua relação com o currículo escolar a partir do contexto que envolve pessoas não alfabetizadas em etapas avançadas da escolarização" (Correia; Baptista, 2025). Esse estudo indicou que "a aquisição de uma língua tem sido considerada condição prévia para a aprendizagem dos conteúdos escolares, assim como identificou a tendência de não se considerar a relação estruturante entre os comportamentos individuais e os contextos de interação" (Correia; Baptista, 2025, s.p.). A "palavra-imagem" foi explorada, pelos autores, como possibilidade didática de integrar diferentes formas de comunicação no processo de alfabetização, enfatizando o papel das experiências corporais e das emoções nas aprendizagens.

Segundo Ferreiro (2013, p. 447), para essa geração que usa frequentemente os dispositivos digitais para se comunicar "o verbo comunicar já não remete, de maneira espontânea, à escrita sobre o papel". Este tema é relevante uma vez que o processo de ensino e aprendizagem requer que os processos de comunicação ocorram entre os estudantes e destes como os educadores. De modo que a atenção devida aos processos comunicacionais e as tecnologias na educação inclusiva são pertinentes. Ademais, tem-se que identificar as possibilidades e limitações na comunicação de cada estudante, dada as especificidades das deficiências, bem como os usos sociais que os estudantes, normalmente, fazem da comunicação e dos recursos digitais.

Tabela 2 – Estudos publicados em 2025

Nº	Título	Autores	Fonte
1	Inclusão escolar e comunicação: percepções acerca da aprendizagem (que sempre acontece)	Correia; Baptista	Cadernos de Pesquisa, São Luís - MA, v. 32, n. 1, p. 1-27, jan./mar. 2025
2	A importância do professor na alfabetização lúdica para a educação especial	Sá; Souza	Revista Acadêmica da Lusofonia, Curitiba – PA, v. 2, n. 6, p. 1–11, 2025.
3	Práticas de letramento no atendimento educacional especializado: reflexões sobre as tensões, desafios e conquistas da docência	Padilha; Fonseca	Revista Diálogos Interdisciplinares, Aquidauana – MS, v. 1, n. 17, p. 170-192, 2025.
4	"O que Será?" Atividades de Estimulação Sensorial no Desenvolvimento da Criança Cega	Lavor; Ferreira	Anais Estendidos do Seminário de Educação. Porto Alegre: SBC. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/s emiedu_estendido/article/view/3 2582
5	Diretrizes para o uso de aplicativos de leitura e escrita para alunos com Deficiência Intelectual	Simon; Pavão	Revista Educação Especial, Santa Maria - RS, v. 38, n.1, p.1-6, 2025.
6	O transtorno do espectro autista (TEA): impactos da legislação para uma prática pedagógica inclusiva	Melo	Repositório da UFAM. TCC: artigo. 2024. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/pr efix/8604

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Em relação às metodologias de alfabetização de crianças, dois estudos, apresentados na Tabela 1, trataram sobre aspectos lúdicos com a contribuição de jogos e da gamificação no processo de alfabetização de crianças. O trabalho sobre o jogo *LetraMundo* "apresenta o desenvolvimento de uma aplicação web de Jogos Sérios (JS) de alfabetização direcionada às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para auxiliar a educação especial e promover a inclusão social no ambiente educacional" (Silva; Santos; Cunha, 2024). A proposta, cujo protótipo foi testado por profissionais da educação especial, combina elementos lúdicos com metas educacionais específicas, proporcionando uma experiência adaptativa e personalizada de aprendizado. Segundo Silva, Santo e Cunha (2024, p. 2745), "os resultados preliminares apontaram a necessidade de uma redistribuição nos níveis e criação de atividades que auxiliem no ensino de grafemas".

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quanto ao uso de tecnologias na educação inclusiva, outro trabalho explora "a contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento na perspectiva da educação inclusiva, apresentando exemplos práticos de aplicação, desafios e impactos da gamificação no processo de aprendizagem" (Santos; Leonardo; Souza; Teixeira, 2024). Esse estudo evidencia que a gamificação potencializa a motivação e o envolvimento dos educandos na realização de atividades que favorecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais interativas. No entanto, os autores ponderam que

> a gamificação deve ser utilizada de maneira equilibrada, complementando outras estratégias pedagógicas e não substituindo métodos tradicionais. Quando bem integrada, ela oferece uma forma lúdica e eficiente de facilitar o aprendizado da leitura e escrita, promovendo um maior engajamento dos alunos e melhorando seus resultados (Santos; Leonardo; Souza; Teixeira, 2024, p. 566).

Na mesma perspectiva, na tabela 2, são mostrados três artigos que focalizam a ludicidade na educação inclusiva, um artigo "traz alguns pensamentos sobre a importância do professor no processo de alfabetização através da ludicidade para crianças especiais, onde as mesmas necessitam de um processo mais prazeroso e oportunizando essas crianças a se descobrirem e dando valor as próprias construções dentro do processo de ensino-aprendizagem" (Sá; Souza, 2025). O outro traz um relato de experiência que busca compreender as relações entre a estimulação essencial e a alfabetização de crianças cegas com o objetivo "discutir aspectos da estimulação sensorial e sua importância no desenvolvimento da criança cega" (Lavor; Ferreira, 2025). Esse trabalho focaliza uma atividade de estimulação sensorial (O que será?), desenvolvida com uma criança cega congênita de 7 anos de idade, voltada ao desenvolvimento de habilidades motoras e de identificação de alimentos (frutas *in natura*).

O terceiro artigo mencionado apresenta "diretrizes para o uso de aplicativos, considerando o nível de leitura e escrita dos sujeitos com deficiência intelectual" (Simon; Pavão, 2025). Os autores analisam doze aplicativos,

sendo três de cada nível de leitura e escrita, nos quais foram observados aspectos pedagógicos e técnicos dos aplicativos, considerando requisitos de cada nível. Como resultados, foram apontadas diretrizes para o uso de aplicativos de leitura e escrita. Esses três últimos estudos potencializam, na educação inclusiva, o papel de atividades lúdicas e diversificadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Como se vê, as especificidades da alfabetização voltada para crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA foram abordadas em três dos seis estudos, mostrados na Tabela 1, nos Nºs 1, 2 e 6. A pesquisa, deste último, teve por "objetivo geral investigar como acontece o processo de alfabetização e letramento da criança com Transtorno do Espectro Autista e como objetivo específico identificar os métodos e estratégias utilizados (Vieira; Gomes, 2024). Na tabela 2, com os estudos publicados em 2025, também há um artigo teve por objetivo "investigar a legislação de Educação Inclusiva pertinente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações para uma prática pedagógica democrática" (Melo, 2025).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits no comportamento e na comunicação/interação social (American Psychiatric Association, 2022). De fato, o aumento do número de crianças com TEA matrículadas em classes de alfabetização tendo em vista uma educação inclusiva requer a compreensão por parte dos docentes de concepções de alfabetização, recursos e métodos voltados para esses sujeitos (Pereira; Camargo, 2024).

Conforme a Declaração de Salamanca, "inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades" (Unesco, 1994, p. 5). Os estudos aqui apresentados buscam investigar diferentes abordagens na educação inclusiva tendo em vista a participação, dignidade dos sujeitos e equidade na educação como direito de todos.

De modo geral, sem tratar as especificidades da aquisição da língua escrita, referente à alfabetização, e as práticas sociais de uso das linguagem por estudantes com deficiências, na educação inclusiva, os resultados apontaram para uma diversidade de temáticas abordadas: comunicação no processo de aprendizagem, métodos lúdicos, tecnologias e gamificação, práticas de alfabetização e letramento, formação de professores, legislação da educação inclusiva, com predominância de contribuições em métodos, materiais e práticas inclusivas para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve por objetivo investigar temáticas abordadas em estudos sobre a alfabetização inclusiva, com ênfase no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, realizados no período de 2024-2025, identificando tendências e contribuições. Dentre as tendências observadas na amostra de doze artigos selecionados, pode-se destacar as seguintes contribuições:

- predominância da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento na educação inclusiva;
- busca por investigar práticas pedagógicas que atendam, de forma equitativa e eficaz, às necessidades de todos os estudantes;
- importância do professor e da sua formação na elaboração de propostas que favoreçam a inclusão no processo de alfabetização e letramento;
- uso de tecnologias, aplicativos, dispositivos e recursos digitais nas atividades educativas como forma de favorecer à comunicação e à inclusão;

- realização de pesquisas de métodos, materiais e práticas inclusivas para a alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista;
- estudos que abordaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma modalidade de ensino que integra a proposta da educação inclusiva no Brasil;
- ênfase em atividades lúdicas, gamificação e jogos na alfabetização de crianças com diferentes necessidades especiais, tais como crianças cegas, com deficiência intelectual, deficiência visual e TEA (Transtorno do Espectro Autista).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571** de 18 de setembro de 2008. Estabelece Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - DF, 2008. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão escolar e comunicação: percepções acerca da aprendizagem (que sempre acontece). **Cadernos de Pesquisa**, São Luís - MA, v. 32, n. 1, p. 1-27, jan./mar. 2025. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25265. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

LAVOR, Zayre Almeida de; FERREIRA, Márcia dos Santos. "O que Será?" Atividades de Estimulação Sensorial no Desenvolvimento da Criança Cega. In: **Anais Estendidos do Seminário de Educação**. Porto Alegre: SBC. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/32582. Acesso em: 09 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Pedro Henrique Silva de Souza. O transtorno do espectro autista (TEA): impactos da legislação para uma prática pedagógica inclusiva. **Repositório da UFAM**. TCC: artigo. 2024. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8604. Acesso em: 10 abr. 2025.

RIBEIRO, Maira Fernanda. Parcerias estratégicas para a inclusão no toque: a importância dos materiais táteis para o desenvolvimento do aluno com deficiência visual. In: **Anais da 16ª Jornada Científica e tecnológica**, UFSULDEMINAS. Disponível em: https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/2576. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÁ, Elisângela Santos da Silva; SOUZA, Bruna Rafaela Silva de. A importância do professor na alfabetização lúdica para a educação especial. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, Curitiba – PA, v. 2, n. 6, p. 1–11, 2025. Disponível em: https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/97. Acesso em: 10 abr. 2025.

SIMON, Karolina Waechter; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. Diretrizes para o uso de aplicativos de leitura e escrita para alunos com Deficiência Intelectual. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v. 38, n.1, p.1-6, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86242. Acesso em: 09 abr. 2025.

SANTOS, Elda Silva; LEONARDO, Emmilly Santos Araújo; SOUZA, Wagner Ramos de; TEIXEIRA, Lovania Roehrig. A contribuição da gamificação no processo de alfabetização e letramento: uma perspectiva inclusiva. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana – MS, v. 2, n. 16, p. 561- 581, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22455. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Arthur H. S.; SANTOS, Pedro H.; CUNHA, Mônica X. C. LetraMundo: Um jogo sério para alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente escolar. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Porto Alegre: SBC. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31436. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, Cleuzilaine Vieira; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. A educação de surdos e a proposta de alfabetização fônica: discursos e controvérsias na proposta de um Plano Nacional de Alfabetização

(PNA). In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v. 37, n.1, p.1-25, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69807. Acesso em: 09 abr. 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 6 reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan-abr. 2004.

PADILHA, Catarina; FONSECA, Janete Rosa da. Práticas de letramento no atendimento educacional especializado: reflexões sobre as tensões, desafios e conquistas da docência. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana – MS,

v. 1, n. 17, p. 170-192, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2267. Acesso em: 12 abr. 2025.

PEREIRA, Júlia Victoria Casalinho; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Alfabetização e letramento de crianças com autismo: uma revisão bibliográfica acerca da implementação do plano educacional individualizado (PEI). **Anais do XXVI ENPÓS – Encontro de Pós-graduação**. 10ª. Semana Integrada UFPEL, Pelotas, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/14750/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%2 0E%20LETRAMENTO%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20COM%20AUTISMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 abr. 2025.

VELASCO, Marinete de Nazaré dos Santos; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NATEE: uma experiência de alfabetização de alunos com TEA. In: **Revista Comunicação Universitária**, Belém - PA, v.1, p.1-22, jan./dez., 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9640. Acesso em: 09 abr. 2025.

VIEIRA, Eva Vanessa Batista; GOMES, Vera Lucia. Inclusão escolar e a alfabetização e letramento dos alunos com transtorno do espectro autista. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana – MS, v. 4, n. 16, p. 13- 37, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22320. Acesso em: 10 abr. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.029

O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Ana Isabel Reis Nascimento[1]
Leandra Eugênia Gomes de Oliveira[2]
Jerliane Gomes dos Santos[3]

RESUMO

O crescente aumento no número de matrículas de alunos com autismo na rede comum de ensino exige mudanças na organização e no planejamento escolar, visto ser característico nesses alunos uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. A perspectiva deste estudo foi reunir informações acerca das estratégias metodológicas inclusivas no ensino de ciências para as séries iniciais, considerando a amplitude de funcionamento de cada indivíduo em que o autismo se manifesta, bem como as formas e os graus de suporte necessários. Assim, um questionário semiestruturado foi aplicado aos professores, com o objetivo de identificar as estratégias de ensino utilizadas. Os dados mostram que existe um comprometimento das professoras entrevistadas com o processo inclusivo de alunos com autismo e que elas possuem formação, capacitação e experiência para

1 Doutora em Patologia Humana pela Universidade Federal da Bahia/FioCruz Bahia. Professora Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: airnascimento@uesb.edu.br;

2 Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Pleno do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: lego@uesb.edu.br;

3 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. E-mail. 201912127@uesb.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

atuar na área. Quanto à inserção de estratégias pedagógicas nas temáticas referentes ao ensino de ciências, as mais citadas foram jogos, dinâmicas, paródias e construção de modelos. Ficou evidente nas falas das entrevistadas o respeito às individualidades, a promoção da interação e a colaboração entre os discentes com autismo e os demais. Os recursos didáticos, quando inseridos nas aulas de ciências, constituem boas ferramentas para a compreensão, fixação de conteúdos e aprimoramento da interação entre professor e discentes. Por fim, ensinar alunos com autismo e incluir estratégias pedagógicas adequadas às suas peculiaridades é desafiador, tendo em vista o espectro de características que envolvem esse transtorno.

Palavras-chave: Autismo, Estratégias Pedagógicas, Ensino de Ciências, Inclusão Educacional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências configura-se como uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento científico, sendo historicamente influenciado pelas transformações sociais, culturais e epistemológicas que marcaram diferentes períodos. Alicerçado em conceitos estruturantes, esse campo do saber contribui de forma significativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão dos fenômenos naturais, promovendo a formação integral dos educandos. Além disso, possibilita aos discentes o acesso a uma cultura científica específica, caracterizada por formas próprias de raciocínio, interpretação e linguagem, distintas daquelas utilizadas no cotidiano. Destaca-se, ainda, por sua natureza interdisciplinar, ao integrar conteúdo das áreas de Química, Física e Biologia, cuja complexidade e abrangência se intensificam progressivamente ao longo da trajetória escolar, exigindo abordagens pedagógicas que articulem saberes e promovam a contextualização dos conhecimentos. (LIMA; AGUIAR JUNIOR; BRAGA, 1999; LIMA; AGUIAR JUNIOR, 2000).

O ensino de Ciências nas séries iniciais encontra respaldo normativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual assegura o direito das crianças ao acesso aos conhecimentos científicos, bem como estabelece o dever institucional da escola e do sistema educacional em difundir tais saberes à totalidade da população. Além de garantir esse direito, a legislação enfatiza a importância da conscientização social acerca do valor dos conhecimentos científicos produzidos, reconhecendo sua relevância para a formação cidadã. A exclusão das Ciências no currículo das séries iniciais, sob a alegação de uma suposta limitação cognitiva infantil, configura uma prática discriminatória, que nega às crianças sua condição de sujeitos sociais capazes de construir e compreender saberes científicos desde os primeiros anos de escolarização (FUMAGALLI, 1998). Conforme destaca Carvalho (1999), a inserção precoce dos saberes científicos no currículo escolar é fundamental para a construção de uma

cultura científica, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

As atividades de Ciências, quando articuladas a práticas lúdicas e fundamentadas em temáticas vinculadas ao cotidiano dos alunos, demonstram potencial significativo para promover o desenvolvimento cognitivo, ampliar a percepção sobre o mundo, favorecer a socialização, estimular a comunicação e consolidar o pensamento abstrato (KLIN, 2006; LEDUR; NOBRE, 2022). Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social e pela relação ativa com o ambiente, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo discente. Nesse contexto, as atividades de leitura, especialmente aquelas que abordam problemáticas relacionadas às práticas leitoras e ao ensino de Ciências, têm sido amplamente incorporadas às propostas pedagógicas, revelando impactos positivos na compreensão conceitual e na aplicação dos saberes científicos construídos em sala de aula (PALCHA; OLIVEIRA, 2014).

A otimização das metodologias no ensino de ciências possui relevância para a educação em geral, mas alcança de modo peculiar os discentes com necessidades educacionais especiais. Multiplicidade de ferramentas metodológicas no ensino de ciências pode contribuir a um melhor desenvolvimento de habilidades e à integração entre os discentes. Nesta perspectiva, diversificar as metodologias no ensino de ciências, pode resultar em um melhor desenvolvimento e adaptação dos alunos que necessitam de adaptações e variabilidade metodológica, tais como alunos com Transtorno do Espectro do Autismo -TEA (GONÇALVES; KAUARK; FILHO, 2020; LARA, 2022).

No contexto do TEA, a utilização de recursos didáticos multissensoriais — como jogos educativos, esquemas visuais, atividades artísticas e tecnologias digitais — revela-se especialmente eficaz, ao ampliar as possibilidades de construção de significados e favorecer a aprendizagem significativa. Reconhecer que o TEA é uma variação natural da cognição

humana, e não uma deficiência a ser corrigida muda a abordagem pedagógica para uma mais respeitosa e eficaz.

De acordo com Cesar et al. (2020), a produção de materiais didáticos adaptados às necessidades específicas de estudantes com TEA, considerando os distintos níveis de suporte requeridos, após as intervenções do professor, contribui de maneira significativa para a ampliação da aprendizagem na disciplina. A utilização de recursos pedagógicos no contexto das aulas configura-se como uma estratégia eficaz para favorecer a assimilação e a consolidação dos conteúdos previamente abordados, promovendo o engajamento dos alunos e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico. Ademais, tais recursos potencializam a qualidade da interação entre docente e discente, favorecendo uma participação mais ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem (NICOLA; PANIZ, 2017; OLIVEIRA, 2020).

Na revisão realizada por Cabral e Marin (2017), referente à inclusão de estudantes com TEA no Brasil entre os anos de 1998 e 2014, observa-se que aproximadamente 40% dos estudos analisados concentraram-se na vivência da criança com TEA no contexto escolar, com ênfase nas dificuldades enfrentadas para sua efetiva inclusão. Os dados revelam a persistência de barreiras tanto atitudinais quanto estruturais, as quais comprometem o processo inclusivo. Tais obstáculos evidenciam a insuficiência de recursos institucionais e a carência de formação adequada por parte dos docentes para atender às especificidades desses alunos, comprometendo, assim, a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A inserção de estudantes com TEA em turmas do ensino regular evidencia uma lacuna persistente na formação inicial dos docentes, a qual se manifesta, frequentemente, em sentimentos de sobrecarga emocional diante da necessidade de reconfigurar metodologias, conteúdos e dinâmicas pedagógicas. Esse cenário revela os múltiplos desafios enfrentados pelos professores no atendimento às demandas educacionais específicas desse público. Contudo, é importante ressaltar que, apesar das dificuldades, muitos educadores demonstram um compromisso efetivo com

a educação inclusiva, engajando-se na produção de materiais didáticos adaptados e na elaboração de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e a aprendizagem significativa dos alunos com TEA (LINO; LINO, 2022).

O aumento expressivo no número de diagnósticos de TEA tem suscitado crescente interesse e preocupação por parte da comunidade científica e educacional. Estima-se que, globalmente, cerca de 52 milhões de crianças convivam com essa condição, enquanto no Brasil o número aproximado é de 2 milhões de indivíduos (BRASIL, 2022). No entanto, os estudos epidemiológicos disponíveis apresentam limitações metodológicas, uma vez que se baseiam em dados regionais, dificultando a obtenção de estimativas nacionais precisas. As pesquisas realizadas em diferentes municípios e estados brasileiros indicam taxas de prevalência entre crianças e adolescentes que variam de 0,3% a 1%, evidenciando a necessidade de investigações mais abrangentes e sistemáticas para compreender a real dimensão do TEA no país. (ROCHA et al., 2019; NETO et al., 2024).

Nesse contexto, os dados provenientes dos censos escolares constituem instrumentos relevantes para a compreensão da realidade educacional brasileira no que se refere à inclusão de estudantes com necessidades específicas. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se um crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Em 2018, o percentual de estudantes incluídos era de 92,0%, alcançando 94,2% em 2022. Paralelamente, o número de alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) também apresentou elevação, passando de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022, o que evidencia avanços graduais na oferta de suporte pedagógico complementar voltado à inclusão (BRASIL, 2023).

Conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a diversidade constitui uma dimensão intrínseca às instituições escolares, exigindo a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e dinâmicas que

assegurem a efetivação da aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, os documentos orientadores destacam a importância do respeito às diferenças, da promoção da socialização e da construção coletiva do conhecimento como pilares de uma educação democrática e inclusiva (BRASIL, 1997). O ato de educar em contextos heterogêneos, como aqueles que incluem alunos com TEA em turmas regulares, revela múltiplos fatores condicionantes da ação docente, além de implicar na reconfiguração das relações estabelecidas no ambiente escolar. Tal realidade demanda o fortalecimento de práticas inclusivas que atendam às especificidades de todos os educandos, garantindo-lhes o direito à participação plena e ao desenvolvimento integral (CAMARGO; BOSA, 2009; CUNHA, 2017).

A adoção de estratégias didáticas diversificadas revela-se como um recurso pedagógico eficaz na promoção da aprendizagem significativa, especialmente no contexto educacional de alunos com TEA. Práticas como o uso de jogos didáticos, construção de modelos, atividades de pintura, esquemas ilustrativos, elaboração de paródias, bem como a incorporação de aplicativos e tecnologias digitais, contribuem para ampliar o engajamento dos estudantes e facilitar a compreensão dos conteúdos. Tais abordagens, ao respeitarem as especificidades cognitivas e sensoriais desses alunos, favorecem não apenas o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também aspectos relacionados à comunicação, à socialização e à autonomia no ambiente escolar (XAVIER; SILVA; RODRIGUES, 2017; GOMES et al., 2018; SOUSA, 2020; LEDUR; NOBRE, 2022; MELO, 2021; RAMOS, 2022).

Conforme Tarouco (2019), o ensino de Ciências desempenha papel fundamental na formação integral do estudante, ao possibilitar o conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca, além de fomentar habilidades relacionadas à saúde e ao desenvolvimento humano. A implementação de estratégias metodológicas diversificadas nesse campo do saber contribui para o aprimoramento de competências educacionais, respeitando as singularidades dos alunos em suas distintas trajetórias cognitivas e sociais.

Dessa forma, investigações que se propõem a discutir a diversificação de estratégias pedagógicas no ensino de Ciências, especialmente nos anos iniciais da educação básica, assumem papel fundamental na promoção de práticas inclusivas. Ao considerar as singularidades dos estudantes e buscar garantir a participação de todos no processo de aprendizagem, tais estudos contribuem para a construção de ambientes escolares mais equitativos, nos quais cada aluno possa desenvolver-se de acordo com suas especificidades. Nesse sentido, a ampliação e o aprofundamento dessas abordagens tornam-se instrumentos indispensáveis à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Ao reconhecer que a escola, dentre os múltiplos espaços em que a educação se manifesta no cotidiano, constitui-se como o principal *locus* da formação coletiva, torna-se evidente seu papel central na promoção da inclusão desde os níveis iniciais de ensino. A área de Ciências, por sua natureza investigativa e interdisciplinar, revela-se essencial para a construção do conhecimento de mundo e de si, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à saúde, à autonomia e à formação integral do sujeito. Nesse contexto, este estudo propõe-se a identificar estratégias metodológicas no ensino de Ciências voltadas às séries iniciais que favoreçam a participação efetiva de estudantes com TEA.

METODOLOGIA

A escolarização de alunos com TEA é desafiadora para o professor, devido ao espectro de características entre os diferentes indivíduos. O uso de estratégias metodológicas variadas se torna um subsídio necessário para alcançar todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência. Nesta perspectiva, o problema de estudo foi abordado de forma descritiva, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, conforme Gil (1991), pois busca descrever as estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Ciências que podem favorecer a inclusão de alunos com TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

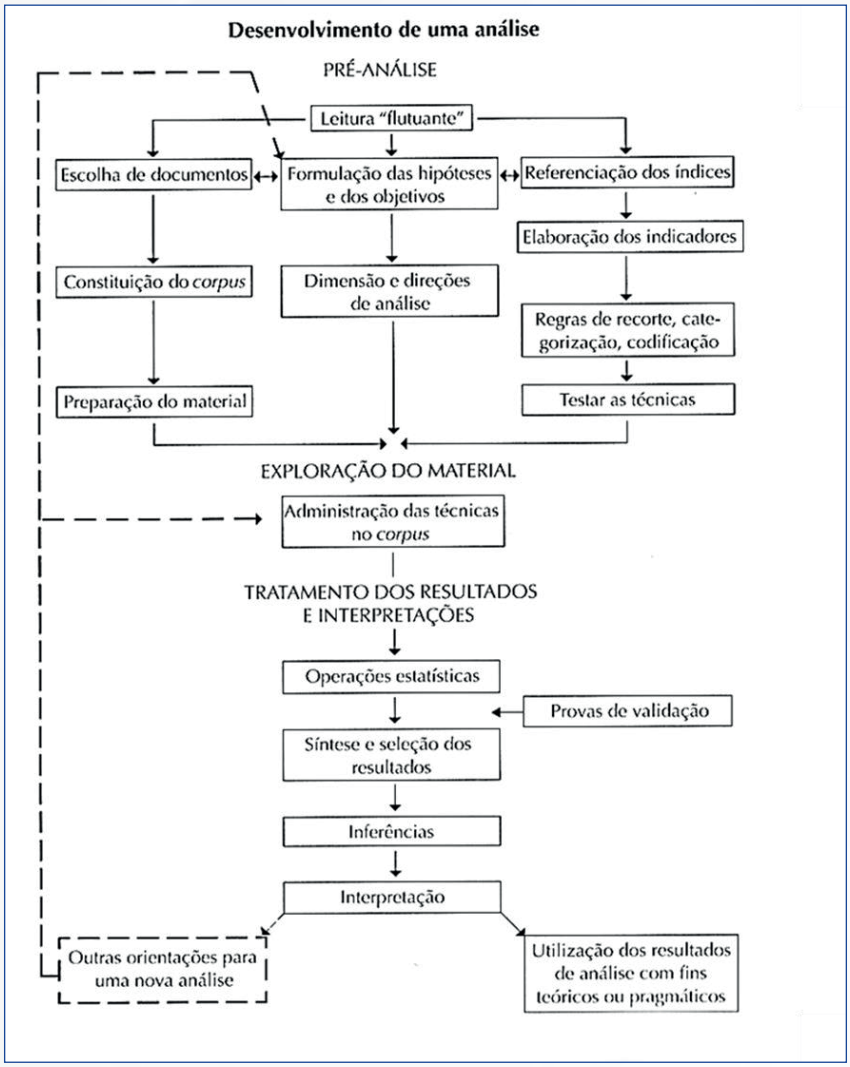
Os participantes da pesquisa foram professores que lecionam em uma escola municipal localizada em uma cidade do interior da Bahia, com ênfase no Ensino Fundamental I.

Como critério de inclusão e escolha da instituição de ensino participante da pesquisa, observou-se a presença de alunos com TEA incluídos no sistema escolar, bem como de corpo docente responsável pela ministração de conteúdos na área de Ciências. Seguindo as normas que regulamentam a ética em pesquisas com seres humanos, que determinam a obrigatoriedade do anonimato (Resolução CNS 510/2016), e com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, estes foram designados pela letra P seguida do número correspondente, por exemplo, P1 para participante 1, P2 para participante 2, e assim sucessivamente.

Para atender ao objetivo proposto neste estudo, foi elaborado um questionário semiestruturado, contendo 13 questões, sendo 4 questões fechadas e 9 abertas, cuja aplicação se deu presencialmente, durante o horário das atividades de coordenação pedagógica da escola. As questões foram agrupadas nas seguintes categorias: (1ª) informações sobre o perfil do participante da pesquisa, como sexo, tempo de serviço e formação acadêmica; (2ª) composição da turma, como quantidade de alunos com TEA e sua inclusão nas atividades; (3ª) estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Ciências.

O percurso de análise de informações obtidas baseou-se na teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (Figura 1) e seguiu três etapas: (i) pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante das informações contidas no instrumento de coleta de dados; (ii) descrição analítica, na qual foram realizadas a codificação, classificação e categorização dos dados; (iii) realização das inferências, com a interpretação dos resultados (BARDIN, 2011).

Figura 1: Desenvolvimento da pesquisa (BARDIN, 2011, p. 132).



Após a conclusão da primeira fase de análise e considerando as características dos dados coletados, estes foram agrupados, seguindo o critério de semelhança. Em seguida, foram classificados em 3 categorias e respectivas subcategorias (Tabela 1). Também foi utilizada análise estatística descritiva (média e mediana) para descrever o perfil dos participantes da pesquisa, com base nas questões agrupadas na primeira parte da entrevista.

Tabela 1: Descrição analítica: categorias e subcategorias dos dados coletados

Categoria	Síntese
Categoria 1: Concepção de inclusão	Nessa categoria, os professores apresentam suas concepções sobre o que é inclusão. Ainda dentro dessa mesma categoria, foi questionado aos docentes de que forma essa inclusão ocorre no contexto escolar
Categoria 2: Inclusão do aluno com TEA	Nessa categoria, perguntou-se aos docentes se utilizam metodologias inclusivas no ensino de Ciências. Os participantes informaram que fazem uso de estratégias metodológicas que permitem que o aprendizado ocorra de forma abrangente, contemplando todas as crianças
Categoria 3: Desafios e dificuldades enfrentados no processo de inclusão de alunos com TEA - níveis de suporte, capacitação profissional, recursos pedagógicos	Nessa categoria, destaca-se a percepção dos docentes diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão. Com base nos dados coletados, a categoria foi subdividida em pequenos tópicos, nos quais o tema será abordado de forma específica. Os principais desafios apontados foram: o nível de suporte das crianças com TEA; a ausência de cursos voltados à capacitação dos profissionais; e escassez de recursos pedagógicos

Fonte: autoria própria, 2024.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP UESB), obtendo sua aprovação em 09 de julho de 2024, sob parecer número 6.939.879 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 79571324.5.0000.0055.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram interpretados com base nas contribuições científicas do campo da educação em Ciências e de áreas afins, colaborando para a construção de um conhecimento que desse sentido aos dados reunidos ou que possibilitasse sua discussão no presente artigo.

O perfil dos professores entrevistados evidencia que a totalidade dos profissionais atuantes na escola participante é do sexo feminino (n = 9). Todas possuem formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, sendo que uma das professoras também possui formação em Licenciatura em Dança. Os alunos com TEA estão presentes nas classes regulares em

que essas profissionais lecionam, variando de 2 (mínimo) a 10 (máximo) alunos por classe, com média aritmética aproximada de 4 alunos por turma. A inclusão de alunos com TEA nas atividades escolares foi assinalada por todas as entrevistadas (100%). O tempo de atuação profissional varia de 1 ano (mínimo informado) a 32 anos (máximo informado), com média aritmética de 21 anos e mediana de 20 anos.

A presença predominante de mulheres na educação infantil é documentada desde o século XIX, tendo sua culminância na década de 1990, em um processo de feminização do magistério, vinculado às chamadas profissões femininas, conforme Vianna (2013). Atualmente, essa predominância ainda persiste na educação infantil. De acordo com o Censo da Educação Básica, no ano de 2023, na cidade onde o estudo foi realizado, havia 1.140 docentes do sexo feminino atuando na educação infantil, em comparação com 413 docentes do sexo masculino (BRASIL, 2023).

3.1 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

1. CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO.

Foi perguntado às nove professoras entrevistadas sobre sua concepção de inclusão para crianças com TEA. Sete delas responderam com base em seus conhecimentos na perspectiva da educação inclusiva, compreendida como a garantia de que o aluno com deficiência frequente o ensino regular e participe das aulas em igualdade de condições com os demais. A participante P9 afirmou reconhecer a existência do processo de inclusão, mas destacou que ele precisa ser continuamente trabalhado. Já a participante P8 ressaltou a importância de proporcionar um ambiente de valorização para a inclusão de todos, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos por meio do acolhimento.

Sobre o mesmo tema, a participante da pesquisa P8 afirma que:

> *"Incluir Trata-se de proporcionar um ambiente onde todos se sintam valorizados. E contribuído para que cada um desenvolva suas habili-*

> *dades tanto no coletivo como no individual respeitando as diferenças, particularidades e especificidades, tornando assim um ambiente propício para todos independente da condição física, intelectual ou necessidades especiais".*

Segundo Ropoli (2010):

> *"A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças" (ROPOLI et al., 2010, p.8).*

Neste sentido, a concepção de inclusão educacional vai além da simples presença do aluno em sala de aula. A inclusão escolar exige uma instituição em que todos estejam inseridos sem quaisquer condições que limitem seu direito de participar ativamente no processo educativo, de acordo com suas capacidades, e sem que nenhuma dessas condições seja motivo para uma diferenciação que os exclua (ROPOLI et al., 2010). A inclusão pressupõe mudanças conceituais, comportamentais, adaptações, aceitação, permanência e interação que promovam aprendizagens significativas.

Xavier, Alves e Rodrigues (2021), em seu estudo sobre alfabetização científica e inclusão educacional, observam que a inclusão de alunos com TEA no ensino de Ciências faz parte de um movimento de reconhecimento dos direitos desses estudantes a uma educação de qualidade, em ambientes que respeitem suas singularidades e potencialidades.

Todavia, existem diferenças entre o que se espera quanto à inclusão de alunos com deficiência e a concepção do que seja, de fato, esta inclusão. Nessa perspectiva, a docente P9 afirma que, "a inclusão na teoria é algo muito lindo pois todos nós precisamos ser inclusos a todo o momento só que a realidade ainda está longe de acontecer, pois é algo que precisa ser trabalhado constantemente".

Segundo Castanha (2016):

> "Em 1999, o Brasil deu passos significativos em âmbito legal para avançar no processo de inclusão. Em relação específica ao

> autismo, a determinação governamental teve uma representatividade histórica com a lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA, esta lei estabelece que os autistas possam frequentar e ser incluído, diante destes incentivos legais houve um aumento em escolas regulares de alunos com TEA" (CASTANHA, 2016, p.52).

A concepção de inclusão educacional vai além da simples inserção do aluno na rede escolar comum de ensino. Para Sartoretto (2010), a inclusão educacional se caracteriza pelo ingresso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular, bem como pelas alterações metodológicas, ideológicas e filosóficas. O autor afirma ainda que a educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, e não apenas a presença física do aluno com deficiência em sala de aula. Para que a inclusão se efetive, é necessário o comprometimento de todos os atores envolvidos: família, direção, coordenação, professores, discentes sem deficiência e comunidade.

Posteriormente, foi perguntado às docentes de que forma ocorre a inclusão em suas turmas. As respostas indicaram que o processo se dá de forma diferenciada e abrange todos os alunos. Conforme os relatos das professoras P2 e P3, a inclusão acontece de maneira dinâmica, respeitando as individualidades e promovendo a participação dos estudantes em grupos e jogos, que favorecem a interação colaborativa entre eles.

De acordo com Camargo e Bosa (2009), para superar as dificuldades de interação social das crianças com TEA, é necessário proporcionar um maior número de experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos. As autoras enfatizam, ainda, que a convivência de crianças autistas com outras da mesma faixa etária e sem o diagnóstico de TEA, estimula as capacidades interativas, prevenindo o isolamento contínuo.

Outra forma de interação citada pelas entrevistadas são os jogos, descrito como ferramentas auxiliares no desenvolvimento da atenção e da concentração, além de promoverem o trabalho em equipe (SILVA; FERREIRA; VIEIRA, 2017). Gomes e Oliveira (2021), afirmam que o jogo, enquanto elemento da atividade lúdica, torna a rotina dos alunos mais

ISBN: 978-65-5222-069-1

envolvente, proporcionando diversão e interação, além de oferecer novas oportunidades e conhecimentos distintos daqueles vivenciados em aulas tradicionais.

2. INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

De acordo com as docentes, são utilizadas práticas lúdicas para favorecer a compreensão dos conteúdos de Ciências, aplicando como recursos pedagógicos jogos interativos, brincadeiras educativas e músicas. Além disso, são confeccionados modelos com o uso de materiais descartáveis e recicláveis, adequados para o trabalho com crianças, bem como recursos visuais, como desenhos e pinturas, aulas expositivas e adaptação de atividades.

A esse respeito a participante P8 afirma que utiliza "materiais construídos em sucatas dependendo do assunto abordado e observando o grau de dificuldades, exemplo fotografias (às vezes do próprio aluno), rotina visual com imagens, materiais de encaixe e outros". Já a participante P9 afirma que "materiais naturais, e aulas expositivas são meus maiores recursos".

De acordo com Vygotsky (1984), o ato de brincar é algo sério e merece nossa atenção, pois é nas brincadeiras que reciclamos nossas emoções e desenvolvemos habilidades como atenção e concentração. No entanto, utilizar brincadeiras como ferramenta pedagógica exige planejamento, uma vez que o objetivo desta atividade é promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Conforme Kishimoto (2017), os jogos e brincadeiras podem ser utilizados de diversas maneiras, desde atividades simples até brincadeiras folclóricas, que não precisam ser compradas e que, muitas vezes, podem ser confeccionadas pelas próprias crianças junto com seus colegas. Exemplos incluem cantigas de roda, parlendas, jogos feitos com sucatas e materiais recicláveis. Há uma ampla variedade de opções que podem ser realizadas sem custo, reutilizando materiais, o que também desperta o

senso de responsabilidade social com o meio ambiente. Essas práticas devem conduzir as crianças ao desenvolvimento do conhecimento escolar, sendo aliadas importantes na consolidação dos conteúdos.

Dessa forma, torna-se urgente investir em práticas pedagógicas que visem à plena participação da criança com TEA nas mais diversas atividades do ambiente escolar (PINTO, 2013). Estudos comprovam que a interação proporcionada por momentos lúdicos enriquece significativamente o aprendizado, preparando a criança com TEA para enfrentar os conflitos que surgem em seu contexto educacional. Para Kishimoto (2017), o jogo possibilita o enfrentamento de situações, a tomada de decisões e o envolvimento com a coletividade, contribuindo para o êxito do desafio proposto. Além disso, os jogos e as brincadeiras, fazem parte do cotidiano das crianças, ganham espaço no âmbito escolar, estimulando habilidades como atenção, concentração, memória, raciocínio lógico, entre outras. Portanto, é de extrema relevância o uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, pois eles constroem pontes que enriquecem o aprendizado e favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para o crescimento integral dos alunos.

3. DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

3.1 NÍVEIS DE SUPORTE

De acordo com as docentes, existem diversos desafios para trabalhar com crianças com TEA em turmas regulares. Um dos principais é a diversidade de alunos com os três níveis de suporte presentes na mesma classe.

A participante P1 afirma que “há variedade de níveis de aprendizagem ou interação dos alunos/crianças com TEA. Pois cada criança tem focos e hiperfocos diferentes, dificultando o desenvolvimento de práticas mais eficientes de ensino”.

O TEA é categorizado em três níveis distintos (leve, moderado, severo) que se alicerçam em três características: comunicação, interação social e comportamento (ROCHA et al., 2019). Esses indicadores são utilizados para avaliar o grau de suporte necessário à adaptação do indivíduo nas atividades da vida diária. Também apontam para o estágio de desenvolvimento em que esse indivíduo se encontra, auxiliando os professores a identificar com clareza os pontos que precisam ser mais trabalhados nas intervenções, com o objetivo de equilibrar os parâmetros de desenvolvimento (ARAÚJO et al., 2022; FARIA; BORBA, 2024).

Outros mecanismos que podem ser utilizados nessa situação incluem a adaptação do currículo comum (FERNANDES, 2016; RINALDO, 2016), e o Planejamento Educacional Individualizado (PEREIRA, 2014), pois levam em consideração as singularidades dos alunos em seus diferentes níveis de suporte, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz para a inclusão escolar. Ter alunos com diferentes níveis de suporte em uma mesma turma torna a tarefa do professor mais desafiadora, exigindo maior tempo de planejamento, elaboração de atividades diversificadas e acompanhamento mais próximo do discente, de modo a favorecer o aprendizado de todos, independentemente dos diferentes níveis de suporte.

3.2 CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com a participante P8, outro entrave no processo de inclusão dos alunos com TEA é:

> "Falta de formação profissional para os professores; auxiliares despreparados sem formação para acompanhar os alunos com TEA; tempo necessário para planejar e construir ações para alunos com TEA, já que os professores precisam planejar para alunos turma observando o nível de cada um".

Existem diversas implicações que limitam o desempenho dos docentes em sala de aula no atendimento a crianças com deficiência. Para

Pereira (2014, p.36) “A chegada do aluno com TEA questiona a formação docente [...]”, pois há uma formação precária inicial ou contínua destes em relação ao tema o que acarreta em prejuízos nas ações pedagógicas desses professores, é reconhecendo esse déficit em curso de capacitação que precisa ser trabalhado”. De acordo com Duarte e Pêpe (2015), é necessário oferecer apoio e suporte aos professores para que possam alcançar resultados satisfatórios em suas práticas, por meio de novos cursos didáticos que beneficiem diretamente seus alunos.

De acordo com Tenente (2017), a falta de conhecimento sobre o TEA revela uma lacuna na formação dos professores. Essa carência não apenas limita a capacidade dos docentes de identificar e compreender as necessidades específicas dos alunos com TEA, como também dificulta a implementação de estratégias pedagógicas adequadas. A ausência de conhecimento sobre o autismo pode gerar preconceito e exclusão desses alunos do processo de ensino-aprendizagem. Para superar essa barreira, é essencial que os profissionais da educação recebam formação continuada e especializada, garantindo uma abordagem inclusiva e eficaz, capaz de atender essas demandas no processo de ensino.

O professor pode sentir-se sozinho nesse processo de inclusão e, por isso, precisa contar com parcerias de outros profissionais, que ofereçam direcionamento positivo e conciso. Esses profissionais, como coordenadores, pedagogos, psicólogos, terapeutas, entre outros, devem estar capacitados para atuar de forma colaborativa (FERNANDES, 2016; SANTOS, 2016; SPAGNUOLO, 2017; NEVES, 2018). O oferecimento de suporte técnico e emocional ao docente e aos alunos contribui para a formação de uma rede colaborativa, capaz de proporcionar um ambiente escolar acolhedor. Isso fortalece o trabalho em equipe e favorece a criação de soluções que beneficiam toda a estrutura escolar. A atuação conjunta desses profissionais também contribui para a construção de um espaço educacional mais inclusivo, no qual todos se sintam valorizados e respeitados.

ISBN: 978-65-5222-069-1

3.3 RECURSOS PEDAGÓGICOS

Segundo a participante P5, há falta de recursos pedagógicos específicos para cada nível de suporte, bem como de um ambiente escolar apropriado e adaptado. A participante P3 complementa afirmando que "Existe falta de recursos pedagógicos próprios para cada nível de suporte, falta de cursos de capacitação para compreender as crianças neuroatípicas".

É notável o esforço de vários profissionais da educação que atuam como facilitadores do aprendizado dessas crianças, buscando utilizar os recursos disponíveis, adequá-los às necessidades dos alunos. Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012):

> "Quando nos referimos a criança com autismo, é importante sempre estarmos atentos a sua preferência. Se ela gosta de copiar e desenhar, podemos, por meio disso, direcioná-las a atividades complementares. Precisamos encontrar uma forma de ativar as possibilidades de aprender, utilizando os recursos disponíveis" (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012. p. 88).

Apesar de as escolas realizarem algumas adaptações para receber crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário que também promovam adequações específicas para os alunos com TEA, como a organização e o funcionamento das salas de recurso multifuncionais (CÂNDIDO, 2015; SANTOS, 2016). O ambiente escolar e sua organização influenciam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com TEA, devendo estar previamente preparado, de forma adequada e estimulante. Além disso, é recomendável que as turmas sejam compostas por grupos pequenos de crianças, possibilitando ao educador alcançar seus objetivos de forma mais eficiente (BRITO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional configura-se como um processo essencial para assegurar a participação efetiva de estudantes com TEA no ambiente

escolar, em convivência com os demais alunos, respeitando suas singularidades e promovendo o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico. Nesse cenário, a inclusão no ensino regular tem se consolidado gradualmente por meio de práticas cada vez mais eficazes e comprometidas com a equidade. Este estudo abordou a inserção de alunos com TEA no ensino de Ciências em séries iniciais, com ênfase na adoção de estratégias metodológicas que favorecem a aprendizagem significativa. Verificou-se, no contexto investigado, que os recursos pedagógicos utilizados pelas docentes contribuem para a ampliação da participação e da interação desses alunos, evidenciando avanços na construção de práticas inclusivas.

Todavia, persistem desafios que demandam enfrentamento, especialmente no que se refere à implementação de metodologias específicas em áreas do conhecimento, como as Ciências Naturais. Para que a inclusão educacional se torne mais efetiva, é necessário investir na formação docente, na estruturação de ambientes acessíveis e na produção de materiais didáticos adaptados. Além disso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que identifiquem e sistematizam um repertório diversificado de atividades pedagógicas passíveis de aplicação cotidiana em sala de aula, com vistas à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes com TEA e à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F. do N.; et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. ***Revista PHD***, v. 2, n. 5, jun. 2022. Disponível em: <http://www.revistaphd.periodikos.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARBOSA, K. P.; PERES, C. P.; PRZYLEPA, M. O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 9, p. 131-148, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.* Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_educacionais/cens o_da_educacao_basica_2022_notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF).** *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 19 mai. 2025>.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** *Portaria Conjunta nº 7, de 2022: aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo no Transtorno do Espectro do Autismo.* Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-conjunta-n--7-de-2022-473456024>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Senado Federal.** *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/595549/ldb_6ed.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRITO, E. R. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop – Mato Grosso. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 82-91, jun./jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v6i2.9667>.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, n. 33, e142079, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>

CÂNDIDO, F. R. *Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo*

em escola pública do Distrito Federal. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/2015.03.D.18801>

CARVALHO, J. A. B. O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas. 1 ed. Braga: **Universidade do Minho**. Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

CASTANHA, J. G. Z. A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3388>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CESAR, K. K. F. A. *et al.* Materiais didáticos para o ensino-aprendizado de alunos com autismo do Ensino Fundamental em escola pública. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 2, p. 597-604, 2020. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/744>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DUARTE, A. C. S.; PÊPE, A. M. Educar e Aprender na Diversidade: um Caminho Para a Inclusão. 1 ed. Curitiba: **Editora Appris**, 2015.

FARIA, M. E. V. de; BORBA, M. G. de S**.** Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>.

FERNANDES, A. L. M. *O papel da música no currículo funcional do ensino de ciências para alunos com autismo: formação continuada.* 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/946/1/dissertacao_fernande s2_2016.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FUMAGALLI, L. O. *Ensino de Ciências no nível da Educação Formal: argumentos a seu favor.* In: WEISSMANN, H. (org.). **Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, B. et al. Práticas metodológicas na inclusão de alunos autistas no ensino de biologia/ciências. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS**, n. 5, 2018, Recife. Anais... Recife: Cointer-PDVL, 2018. Apresentação: Comunicação Oral. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Araujo-7/publication/330930087_PRATICAS_METODOLOGICAS_NA_INCLUSAO_DE_A LUNOS_AUTISTAS_NO_ENSINO_DE_BIOLOGIACIENCIAS/links/627002b53a23 744a725dafb0/PRATICAS-METODOLOGICAS-NA-INCLUSAO-DE-ALUNOS-AUTISTAS-NO-ENSINO-DE-BIOLOGIA-CIENCIAS>.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

GOMES, T. H. P.; OLIVEIRA, G. C. S. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-18, jul./set. 2021. DOI: <10.26843/rencima.v12n4a33>.

GONÇALVES, N. T. L. P.; KAUARK, F. da S.; FILHO, C. F. N**.** O ensino de ciências para autistas. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID690/v15_n1_a2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, Supl. 1, p. S3-11, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

LARA, J. V. *Transtorno do Espectro Autista e o Ensino de Ciências*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8496>. Acesso em: 01 jun. 2025.

LEDUR, C. H.; NOBRE, S. B. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Ensino de Ciências: concepções e possibilidades didático-pedagógicas. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v. 9, n. 2, p. 7-22, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v9i2.255>

LIMA, M. E. C.; AGUIAR JUNIOR, O. G. de; BRAGA, S. A. M. **Aprender Ciências: um mundo de materiais**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, M. E. C. C.; AGUIAR JUNIOR, O. G. de. Ciências: Física e Química no Ensino Fundamental. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 31, jan./fev., p. 39-49, 2000.

LINO, G. C. de L.; LINO, T. H. de L. Como tornar a aula de Ciências inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Insignare Scientia**, v. 5, n. 5, p. 436-450, ago./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n5.13298>.

MELO, Francisco de Assis Freire de. *Construção de sequências didáticas com realidade aumentada para alunos com transtorno do espectro autista nos anos finais do ensino fundamental - 6° ano*. 2021. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

NETO, S. de A. F. et al. Anais do FAVE – Fórum Acadêmico do Centro Universitário Vértice - Univértix, Matipó, setembro, 2024 Disponível em A151.pdf, Acesso em 29/10/2025

NEVES, P. F. de A. C. *Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio.* 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor,** v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017. Disponível em: <https://ojs2.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/InFor2120167>. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 17 mai. 2025.

PALCHA, L. S.; OLIVEIRA, O. B. de. A evolução do ovo: quando leitura e literatura se encontram no ensino de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160107>.

PEREIRA, D. M. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PINTO, S. da S. *Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.* 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2013.

RAMOS, A. K. M. de O. *A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: demandas docentes* / Andréa Karine Menezes de Oliveira Ramos. Paranaguá, 2022. 42 f.; il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/f2d952e6-922c-400a-8678-5f79d38ae614> Acesso em: 17 mai. 2025.

RINALDO, S. C. de O. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos.** 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

ROCHA, C.C. et al. O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 29, n. 4, e290412, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290412>.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. 51 p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, Aline de Almeida. *Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20228>. Acesso em: 25 maio 2025.

SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. 67 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo Singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. F.; FERREIRA, J. H.; VIEIRA, C. A. O ensino de ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 7, n. 2, p. 283-304, maio/ago. 2017.

SOUSA, B. L. C. M. de. *A Mochila Sensorial de Ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e/ou adequados no ensino de ciências para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SPAGNUOLO, L. S. *Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TAROUCO, A. R. *Metodologias aplicadas no ensino de ciências da natureza com alunos com transtorno do espectro autista*. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) — Universidade Federal do Pampa, 2019.

TENENTE, L. B. *A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIANNA, C. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. (Coord.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 1991.

XAVIER, M. F.; SILVA, B. Y. D.; RODRIGUES, P. A. A. Ensino de ciências inclusivo para alunos com transtorno do espectro autista e o uso de sequências didáticas. In: *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, jul. 2017.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.030

A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL[1]

Michele Cristiani Barion[2]
Ana Paula de Freitas[3]

RESUMO

A história da inclusão no contexto escolar reflete as transformações sociais nas percepções sobre a deficiência, passando por fases de exclusão, assistencialismo, segregação e, mais recentemente, inclusão por meio de políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Nos cursos de licenciatura, observa-se um aumento significativo no número de matrículas desses estudantes. No entanto, surgem desafios enfrentados por eles nas relações pedagógicas, sociais, culturais e afetivas que afetam a aprendizagem. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é investigar a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e foi realizada em dois campi de uma instituição pública federal no estado de São Paulo, com a participação de estudantes com deficiência e alguns de seus professores. O estudo empírico, aprovado pelo comitê de ética, envolveu entrevistas dialógicas, e a

1 Este trabalho apresenta os resultados iniciais do projeto de pesquisa de doutorado.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade São Francisco - USF, michele.barion@mail.usf.edu.br;

3 Professora Doutora, orientadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Universidade São Francisco (USF), anapaula.freitas@usf.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

análise dos dados seguiu os princípios do paradigma indiciário. Os resultados indicam que o desenvolvimento se constrói nas interações sociais e afetivas, nas mediações docentes e nas estratégias criadas pelos próprios estudantes para enfrentar barreiras institucionais. As práticas pedagógicas contribuem para o acesso ao conhecimento, mas ainda dependem fortemente de iniciativas individuais, revelando lacunas na formação sistemática e nas políticas de apoio institucional. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na formação docente requer ações coletivas e políticas consistentes que articulem mediação, formação continuada e condições materiais adequadas, garantindo o direito ao desenvolvimento e à participação plena de todos os estudantes, desde a formação inicial até a inserção profissional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Estudantes com Deficiência, Ensino Superior, Formação Docente, Teoria Histórico-Cultural.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação voltada às pessoas com deficiência, historicamente marcada por exclusão, assistencialismo e segregação, vem sendo tensionada, nas últimas décadas, pelo movimento de inclusão e pelas políticas públicas que buscam ampliar o acesso e apoiar a permanência desses estudantes.

Nos cursos de licenciatura, a presença de estudantes com deficiência suscita reflexões sobre as condições reais de formação inicial, incluindo mediações sociais e aspectos materiais e institucionais que estruturam o processo educativo. Essa abordagem articula com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que entende o desenvolvimento como resultado das relações sociais mediadas pela linguagem, à concepção materialista histórico-dialética de Marx, que destaca o papel das condições históricas e materiais na constituição do sujeito e na apropriação do conhecimento. Nesse sentido, como apontam Dainez e Freitas (2018), a desigualdade não decorre de incapacidades biológicas, mas de condições históricas e sociais que limitam o acesso aos bens culturais.

Compreender o trabalho docente vai além da transmissão de conteúdos: envolve mediação ativa, diálogo e produção compartilhada de sentidos, de modo que professor e estudante se transformam mutuamente. Dessa forma, o presente estudo investiga como a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura contribui para a constituição de suas identidades como futuros professores, considerando o ensino como criação de condições para participação, apropriação e produção conjunta do conhecimento. A atenção às vivências dos sujeitos e a interação com eles evidencia que o desenvolvimento ocorre na relação com o meio, transformando-o e sendo transformado por ele (NOVAES, 2018).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais e é mediado pela linguagem, indicando que a deficiência não é uma característica individual, mas se articula às condições

históricas e sociais de participação. Vigotski (2003, p. 296) destaca que "não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles", processo que se concretiza no trabalho educativo. Góes (2002) ressalta que o ambiente educativo e as formas de mediação influenciam a constituição do pensamento conceitual, do raciocínio lógico, da atenção voluntária, da fala e de outras funções psicológicas superiores.

A formação de estudantes deve ser compreendida como processo de transformação dos ambientes educativos, voltado ao acolhimento de todos, independentemente de suas origens ou habilidades. Isso exige repensar conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias de ensino, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). O paradigma inclusivo desloca-se do modelo médico centrado no déficit individual para o modelo social, que busca eliminar barreiras à participação plena na sociedade (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

A formação docente e o desenvolvimento dos estudantes ocorrem de maneira dialética, na qual a troca recíproca de papéis reforça a construção compartilhada de significados e se articula às condições materiais e institucionais que Marx identifica como estruturantes do processo educativo. A diferença, como dimensão constitutiva do humano,

desafia modelos homogêneos de ensino, exigindo práticas que reconheçam e valorizem múltiplas trajetórias. Freitas, Dainez e Monteiro (2022) destacam que ajustes pontuais no currículo são insuficientes para garantir a inclusão; é necessário um currículo democrático que assegure acesso ao conhecimento e à cultura historicamente produzida.

Nesse contexto, a alternância de papéis se evidencia: o professor que hoje orienta o estudante pode, no futuro, tornar-se seu colega, à medida que este também se forma como professor. Essa perspectiva encontra respaldo em Vigotski (2003, p. 301), que enfatiza:

> [...] futuramente, o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho

> ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista.

Vigotski (1935/2010), ao discutir a interdependência entre sujeito e meio nas primeiras aulas dos "Fundamentos da Pedologia", mostra que o desenvolvimento não é uniforme, mas condicionado pelas relações sociais e pelas mediações culturais. Conceber o ambiente educativo como espaço de mediação e transformação recíproca, e não apenas de conformidade a modelos fixos, requer atenção às diferentes formas de atuação dos estudantes. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como os cursos de licenciatura promovem a formação de estudantes com deficiência, considerando suas experiências acadêmicas e futura atuação como professores. Ao investigar práticas pedagógicas, mediações institucionais e desafios enfrentados, a pesquisa contribui para a reflexão sobre educação inclusiva e para a construção de estratégias que ampliem o acesso, a permanência e a formação desses estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que compreende o processo de desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, os sentidos das experiências formativas são construídos nas relações entre estudantes, professores e instituição, articulando-se às condições sociais e materiais.

Para este estudo, foi realizado um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em dois *campi* de uma instituição pública federal em São Paulo, que oferecem cursos de licenciatura em Letras. Participaram da pesquisa dois estudantes com deficiência e três professores desses cursos. As informações dos participantes estão detalhadas no Quadro 1, e, para preservar a identidade dos mesmos, foram atribuídos nomes fictícios

neutros, sem referência ao gênero, garantindo anonimato e confidencialidade.

Quadro 1 - Informações dos participantes

Nome Fictício	Participante	Diagnóstico	Formação	Tempo que leciona na Instituição de Ensino	Campus
Clio	Discente	TEA	Graduando em Licenciatura em Letras	-	A
Eden	Discente	TEA	Graduando em Licenciatura em Letras	-	B
Rê	Docente	-	Licenciatura em Letras, mestrado em Letras e doutorando em Teoria e Crítica Literária	9 anos	A
Sam	Docente	-	Graduação em Linguística, licenciatura em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada	8 anos	B
Chris	Docente	TDAH	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva, em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e no Ensino de Libras, e em Inteligência Multifocal e Psicanálise Educacional.	10 anos	B

Fonte: elaborada pelas autoras

Neste recorte, os dois estudantes possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição do neurodesenvolvimento que afeta comunicação, interação social e padrões de comportamento, classificada pelo DSM-5 em três níveis de suporte: nível 1 (suporte), nível 2 (suporte substancial) e nível 3 (suporte muito substancial). Já a professora Chris informou que possui Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado por dificuldades de atenção, impulsividade e, em alguns

ISBN: 978-65-5222-069-1

casos, hiperatividade, podendo apresentar diferentes padrões de comportamento: desatento, hiperativo-impulsivo ou combinado (AUTISMO E REALIDADE, 2019).

O estudo, realizado no âmbito do doutorado, recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco – USF (CAAE nº 90381125.0.0000.5514), garantindo o cumprimento das normas éticas para pesquisas com seres humanos.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas dialógicas individuais, conduzidas remotamente via Google Meet, com duração média de 50 minutos. Embora tenha seguido um roteiro de tópicos, a condução foi flexível, permitindo interação aberta e favorecendo o surgimento de novas questões a partir das falas dos participantes, o que possibilitou a co-construção de sentidos sobre suas experiências formativas (Freitas, 2002). Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas com apoio da ferramenta Read.ai e enviadas aos participantes para validação, garantindo fidelidade e confiabilidade das informações.

A análise dos dados seguiu o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), que propõe uma leitura interpretativa das pistas e sinais presentes nas narrativas, buscando compreender os sentidos construídos nas interações sociais, pedagógicas e institucionais. Nesse processo, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski foi articulada à análise das condições materiais e institucionais destacadas pelo materialismo histórico-dialético de Marx.

Para organizar a análise, os dados foram agrupados em eixos temáticos que abordam:

i. trajetórias e experiências prévias de aprendizagem;
ii. práticas pedagógicas e estratégias de mediação; e
iii. perspectivas futuras e expectativas profissionais. Esses eixos foram definidos a partir da análise das entrevistas e da discussão das questões levantadas com cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi organizada em dois momentos: primeiro, considerando as narrativas dos estudantes, buscando compreender suas percepções sobre a formação, práticas pedagógicas e condições institucionais; em seguida, analisando as perspectivas dos professores, destacando estratégias adotadas e desafios enfrentados em relação à inclusão de estudantes com deficiência. Posteriormente, as vozes de ambos os grupos foram colocadas em diálogo, permitindo identificar convergências, tensões e indícios sobre a formação docente dos estudantes com deficiência frente às demandas da educação inclusiva.

ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

EIXO 1: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE APRENDIZAGEM

As narrativas dos dois discentes oferecem pistas distintas sobre como se deu (e se dá) a construção de suas trajetórias formativas. As falas mostram que a inclusão se aprende nos encontros, nas mediações e nas tentativas, configurando-se como um processo em constante elaboração. Como aponta Góes (2002, p. 4), "o homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social".

Clio apresenta um percurso marcado por um diagnóstico precoce e por experiências escolares que alternam apoio e dificuldades acadêmicas. Ele lembra o diagnóstico de autismo de grau de suporte 1, recebido ainda na infância, em contexto marcado por estigma e pouco conhecimento sobre a condição:

> *[...] percebi que havia algo diferente comigo e falei com a minha mãe. Ela foi investigar, e eu recebi o diagnóstico com seis anos. Na época, era 2012, e não era algo comum. Ainda existia muito estigma, pois as pessoas achavam que o autismo significava alguém que não conseguia ter uma vida normal, nem se limpar. [...] Chamavam de síndrome de Asperger, e o termo autismo era visto de forma negativa.*

O relato sinaliza não apenas a precocidade do diagnóstico, mas também o contexto histórico e social em que ocorreu, marcado por estereótipos e pouco conhecimento sobre autismo. Como Padilha (2000, p. 200) relata, "[...] de doença e de diagnóstico fala-se muito e de forma muitas vezes equivocada".

Clio demonstra consciência sobre sua trajetória e sobre as transformações nas concepções sociais da deficiência. Conforme Góes (2002), não é o déficit em si que determina a trajetória do estudante, mas sim como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas e pelas experiências proporcionadas ao longo da formação.

Ao rememorar o percurso escolar, Clio associa o diagnóstico às experiências concretas de aprendizagem e convivência:

> *Pesquisadora: E como foi a sua trajetória escolar? Em que momento você teve mais dificuldade e você poderia falar sobre isso?*
>
> *Clio: Com certeza foi no ensino fundamental. Eu sofria muito bullying dos colegas, era uma criança muito emotiva e acabava brigando muito. Mas o maior desafio mesmo foi no fundamental II, na parte da aprendizagem. Praticamente todos os trimestres eu fiquei de recuperação, tirando o ano da pandemia, quando as provas foram on-line. Tive muito apoio da diretora do meu colégio. Era uma escola particular, mas quando não consegui mais pagar, ela me concedeu bolsa integral.*
>
> *Pesquisadora: E como foi esse período?*
>
> *Clio: Eu tive vários apoios. Um deles era poder sair da sala quando eu começava a me sentir sobrecarregado. A sala era muito barulhenta, e o excesso de som me incomodava muito.*

Nesta última parte, Clio dá indícios das mediações concretas que possibilitaram sua permanência: flexibilização do espaço, reconhecimento das necessidades sensoriais e relações institucionais de cuidado. Assim, traz a relevância do outro para o desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1997, 2021). No entanto, a trajetória revela tensões entre exclusão e apoio, marcadas por episódios de violência simbólica e desafios de convivência, indicando fragilidades nos mecanismos institucionais de inclusão e rea-

ISBN: 978-65-5222-069-1

firmando que o desenvolvimento ocorre na interação com o meio social (VIGOTSKI, 1997; PADILHA, 2000).

Eden, por sua vez, apresenta uma trajetória marcada por diagnóstico tardio e perdas familiares significativas, articulando sua história com laços afetivos decisivos na escola:

> *A minha dificuldade sempre foi na questão social — fazer amigos, interagir, não ser a criança esquisita. Mesmo assim, eu sempre tive algumas amigas, mas eram duas ou três no máximo, e geralmente eram as mais esquisitas também. Era o grupo dos esquisitinhos, entende? Sempre foi assim. Eu sempre fiz parte desses grupos, das minorias dentro das minorias. [...] desde sempre as minhas relações estiveram ligadas a discussões sobre gênero, raça, diversidade. Eu me sinto confortável em grupos que têm essas pautas, porque são realidades próximas da minha. Já em outros contextos, quando o assunto não tem relação direta com a minha vivência, eu fico completamente perdida. Nestes espaços é como se o meu corpo ficasse mais tranquilo, aí consigo interagir melhor, conversar, conviver.*

Ao narrar suas experiências, Eden revela que a escola foi espaço de vínculos e reconhecimento, em que o acolhimento docente se tornou referência afetiva e profissional, refletindo-se em sua escolha pela licenciatura e nas formas de inserção nas relações escolares:

> *Eden: Quando eu era criança, tive uma vida difícil. Meu pai morreu quando eu tinha doze anos, e minha mãe, quando eu tinha quatorze. Fiquei morando com meu irmão, e a gente brigava muito. Quando eu tinha onze anos, mudei de escola e lá, acabei fazendo amizade com os adultos, quer dizer, a diretora, a coordenadora, a tia da limpeza, da merenda, o inspetor e não tanto com os colegas. Quando meu pai adoeceu, uma professora entrou, a Auri, de português. Ela foi a pessoa que mais se aproximou de mim naquele momento. Era como uma irmã, uma mãe, uma figura de apoio. Eu admirava o modo como ela me ajudava a lidar com o luto e a adolescência. A partir disso, pensei que queria ser professora de português para poder ajudar outras pessoas como ela me ajudou. E acho que ela não sabe disso.*
>
> *Pesquisadora: E através desta inspiração, hoje você é um graduando.*
>
> *Eden: Sim. No começo, foi completamente contra a minha vontade. [...] Um amigo me incentivou a tentar uma vaga remanescente. [...]*

> *Hoje, estando no quinto semestre, me sinto mais preparado e motivado para a licenciatura, principalmente por causa das experiências de apoio que tive.*

Esses relatos indicam que o desenvolvimento se dá nas interações sociais, nas experiências de cuidado e nos vínculos significativos, dimensões que se articulam à constituição da identidade docente (VIGOTSKI, 2003; SMOLKA; GÓES; PINO, 1995).

Portanto, nas narrativas de Clio e Eden emergem indícios de que a aprendizagem e o desenvolvimento se tecem nas relações sociais, confirmando que o outro é central na construção de sentidos sobre a escola e sobre si mesmos como aprendizes (VIGOTSKI, 1997, 2021; GÓES, 2002). Ainda que por caminhos distintos, ambos mostram que o desenvolvimento é contínuo e socialmente situado.

EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

As experiências relatadas sinalizam que o processo de ensino é mediado, no qual professores, colegas e o ambiente escolar desempenham papéis centrais. As práticas pedagógicas se configuram como espaços de interação significativa, nos quais diálogo, atenção e criação conjunta de meios de participação são essenciais à construção de sentidos sobre o conhecimento e sobre si mesmos como estudantes e futuros professores. Como aborda Góes (2002), a linguagem, a palavra e outros signos permitem ao estudante interagir, orientar-se e atribuir significados ao mundo, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Clio compartilha estratégias docentes e contextos de apoio que favoreceram seu engajamento:

> *Trabalho em grupo e seminários são tranquilos para mim, principalmente porque sempre faço com o meu grupo de amigos. A gente se organiza bem. Quando estou em um bom dia, faço a minha parte com todos os detalhes. Quando estou mais ansioso, eles compreendem e*

ISBN: 978-65-5222-069-1

> *me ajudam, complementando a apresentação. A gente se ajusta. O que eu realmente não consigo fazer é apresentação sozinho. Nunca fiz. Eu estou participando do PIBID e, recentemente, o professor precisou sair da sala para conversar com os pais de alguns alunos. Ele me deixou responsável, e eu dei aula no lugar dele tranquilamente. Eu mesmo não entendo muito bem o motivo, mas acredito que é porque estou com o sexto ano, e eu amo crianças.*

O relato de Clio traz marcas de como a colaboração entre colegas e a confiança construída com o professor contribuem para o desenvolvimento da autonomia. O trabalho em grupo possibilita a construção de relações sociais mediadas pela palavra, enquanto a experiência de ministrar aulas expressa confiança e reconhecimento de suas habilidades. Freitas, Camargo e Monteiro (2023, p. 160) ressaltam que "[...] a condição de deficiência demanda modos de interação contínuos e guiados por instrumentos técnico-semióticos", reforçando a importância de mediações intencionais na construção do conhecimento.

Além disso, Clio relata que as aulas de reforço individualizadas, ao consolidar conteúdos e fortalecer a confiança acadêmica, ilustram a concepção dialética do desenvolvimento humano de Vigotski, criando práticas sociais mediadas e intensificando a interação entre sujeitos (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

> *Também havia aulas de reforço e de tirar dúvidas, e eu era praticamente o único aluno que ia a essas aulas fora do período de provas. Nelas, o professor conseguia me dar atenção particular, e foi assim que aprendi matérias como matemática e física. Às vezes eu entendia o conteúdo na aula, mas só conseguia compreender de verdade quando o professor explicava de novo, com mais calma, individualmente. Acho que foi principalmente por causa dos professores que acabei escolhendo a licenciatura.*

Esses relatos apontam que a presença do professor e a colaboração entre colegas constituem elementos centrais do processo formativo, reafirmando a dimensão social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, 2021).

Eden, por sua vez, fala sobre barreiras institucionais e estratégias de autorregulação diante de desafios estruturais:

ISBN: 978-65-5222-069-1

> *Temos o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas), mas o grande problema é que ele foca mais nos períodos da manhã e da tarde, com o ensino médio. No período noturno, praticamente não há acompanhamento. [...] O ideal seria ter realmente uma sala silenciosa, em outro bloco, sem movimento. [...] Falam também que, nas provas, podemos usar uma sala reservada, caso o barulho atrapalhe. É bom, mas não resolve. [...] A gente usa abafador de ruído, aquele tipo de fone que bloqueia sons externos. Ele ajuda bastante, porque abafa o barulho de longe, mas não impede que eu ouça o professor.*

A fala evidencia que as ações institucionais ainda são desiguais entre turnos e cursos, o que limita a efetividade das políticas inclusivas. A estudante também destaca a importância das condições ambientais para o aprendizado, como o ruído, o tom de voz e a postura docente, fatores decisivos para a mediação pedagógica:

> *As didáticas que eu mais gosto acabam estando ligadas à postura do professor. Quando o docente é receptivo e demonstra paciência, tudo flui melhor. [...] E se eu repetia "ainda não entendi", ele explicava de novo. [...] Agora, tenho dificuldade com professores que usam sempre o mesmo tom de voz, aquele tom contínuo, que não muda entre a hora de brincar, de explicar ou de ler algo. [...] Isso me confunde e me atrapalha muito.*

Esses indícios mostram que estratégias pedagógicas que consideram o ritmo, o tom de voz e a postura do professor são decisivas para a mediação do aprendizado, corroborando a visão de Vigotski (1997) sobre a importância das interações sociais e da criação de recursos e meios condizentes às necessidades do estudante.

As narrativas de Clio e Eden deixam pistas sobre como se constitui o desenvolvimento e a formação no encontro entre sujeitos, mediações e condições sociais. Nos gestos de atenção dirigidos a Clio, percebe-se a mediação como eixo que sustenta a confiança necessária para se colocar em ação, indicando que o desenvolvimento emerge da relação e não de um esforço isolado. Para Eden, as estratégias criadas para enfrentar barreiras sugerem o movimento de internalização: aquilo que surge primeiro no plano coletivo transforma-se em modos de organizar o próprio percurso formativo. Esses fragmentos, ainda que discretos, permitem compreender

que o "tornar-se professor" se constrói na circulação de sentidos, no compartilhamento de experiências e na presença de apoios que funcionam como zonas de desenvolvimento, ampliando possibilidades de participação, atuação e construção de práticas no cotidiano acadêmico.

EIXO 3: PERSPECTIVAS FUTURAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

As narrativas também revelam as expectativas e perspectivas dos estudantes em relação à carreira docente e à educação inclusiva.

Clio demonstra que as experiências de apoio e superação fortaleceram sua motivação para permanecer na licenciatura e atuar na docência, ressaltando o valor das vivências ao longo da formação:

> *No começo, foi completamente contra a minha vontade. [...] Um amigo me incentivou a tentar uma vaga remanescente. [...] Hoje, estando no quinto semestre, me sinto mais preparado e motivado para a licenciatura, principalmente por causa das experiências de apoio que tive.*

Essa fala revela que a atenção, a orientação e os processos formativos vividos com o outro contribuem para a constituição da identidade docente, reafirmando a perspectiva histórico-cultural sobre o papel das relações sociais no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997, 2021; GÓES, 2002).

Eden, por sua vez, conecta experiências de perda, diagnóstico recente e vínculos afetivos à escolha pela licenciatura e à expectativa de se tornar professor de português, com atenção especial à Educação Especial:

> *Quero terminar a faculdade e fazer uma especialização em Educação Especial. [...] Depois de formado, quero fazer Educação Especial para melhorar o currículo, mas também para aprender a lidar melhor comigo mesmo. Talvez até fazer Pedagogia um dia, porque gosto de criança e de trabalhar com os anos iniciais.*

Aqui, observa-se como experiências formativas significativas e relações de cuidado exercem papel mediador na construção de expectativas profissionais, trazendo indícios que a trajetória escolar e os vínculos sociais

afetam diretamente a motivação e o planejamento de carreira dos estudantes com deficiência (SMOLKA; GÓES; PINO, 1995).

Além disso, Eden reflete criticamente sobre modelos segregados de educação:

> *Imagina criar uma universidade só para pessoas com deficiência parece bonito na teoria [...] Mas, na prática, viraria um espaço de segregação. [...] Eu quero estudar em uma escola para todos, não em um lugar separado.*

Essa perspectiva encontra respaldo na literatura, pois uma educação inclusiva de fato não se restringe à acessibilidade física ou curricular, mas valoriza as interações sociais e garante oportunidades de participação plena para todos (FREITAS; CAMARGO; MONTEIRO, 2023).

As falas sinalizam que as perspectivas futuras estão profundamente conectadas às experiências formativas, às atenções recebidas e à vivência da inclusão. O percurso de Clio e Eden mostra que projetos profissionais se constroem na interseção entre experiências passadas, mediações atuais e planos futuros, refletindo a contínua construção da identidade docente.

Assim, a formação de estudantes com deficiência se constrói a partir das relações com a inclusão e das experiências que moldam seu desenvolvimento no contexto escolar. Não se trata de oferecer a mesma proposta educacional para todos, mas de criar condições, recursos e estratégias que considerem as necessidades específicas de cada estudante, garantindo inclusão real e efetiva. Como ressalta Góes (2002), a "escola para todos" se concretiza no direito ao aprendizado, e não na padronização de sua oferta.

ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

EIXO 1: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As falas dos docentes deixam entrever que a presença e a permanência de estudantes com deficiência na licenciatura se tecem por entre

ISBN: 978-65-5222-069-1

condições institucionais, relações interpessoais e experiências prévias de formação.

A trajetória de Rê revela um percurso marcado pela formação inicial e continuada, com experiências que construíram sua sensibilidade para atuar com estudantes com deficiência. Ao longo do doutorado e da prática docente, ele teve contato direto com estudantes que demandavam diferentes formas de mediação e criação de meios de participação, mostrando como o desenvolvimento docente se constitui também nas interações socialmente mediadas, como propõe Vigotski (1997).

> Em 2016, tive um aluno com deficiência intelectual na EJA, e todo o curso precisou se mobilizar para adaptar o processo formativo. Ele tinha necessidades muito específicas, então fizemos um planejamento bem detalhado.

Na fala de Rê, a permanência do estudante se relaciona a um cuidado cotidiano, com interações interpessoais e manejo de conflitos em sala. Ele observa que as dificuldades de Clio, aparecem mais nos modos de socialização, o que o faz atuar como mediador entre o estudante, os colegas e o NAPNE. Essa experiência, entre outras, permitiu-lhe compreender que a inclusão envolve atenção às interações sociais e construção de sentido coletivo.

A consequência primária da deficiência, como explica Vigotski (1997), diz respeito à condição orgânica do sujeito, enquanto as consequências secundárias derivam das condições sociais, ou seja, do modo como o meio social compreende a deficiência. Assim, na fala de Rê, observa-se que a criação de recursos pedagógicos contribui para o desenvolvimento do estudante e previne a ocorrência de consequências secundárias que podem gerar exclusão.

Sam, por sua vez, também descreve um percurso no qual a inclusão se torna parte da prática a partir das situações vividas na docência e na coordenação de curso. Destaca que, ainda que a instituição possua o NAPNE e professores com formações específicas, a atuação inclusiva se organiza majoritariamente nas relações e não como política pedagó-

ISBN: 978-65-5222-069-1

gica consolidada. Sua passagem pelo doutorado, marcada pelo diálogo com Vigotski e Bakhtin, ampliou sua leitura sobre linguagem, diferença e constituição do sujeito, influenciando sua forma de compreender as dinâmicas de participação dos estudantes, especialmente aqueles que se movimentam em "círculos de relação" mais restritos.

> *Minha primeira experiência com estudante com deficiência foi há alguns anos. Havia uma aluna com síndrome de Down, e nós não tínhamos muito suporte. Tentávamos ajudá-la, mas o aproveitamento não era o mesmo dos outros, e surgiam situações delicadas que não sabíamos como lidar. Depois, tive alunos com autismo em diferentes cursos. Um era muito bom com línguas, mas precisava de materiais adaptados e atenção à ansiedade em certos momentos. Outro, também autista, tinha habilidades avançadas, mas havia aspectos de comportamento que exigiam paciência e compreensão. Mais tarde, no ensino médio, trabalhei com uma turma com vários estudantes com deficiência: um com deficiência física, outro com comportamento repetitivo, um com síndrome de pica e outro que se isolava com fones de ouvido. Apesar de algum suporte disponível, eu sentia que eles não absorviam o conteúdo como os demais e muitas vezes recorria a provas separadas ou ajuda de estagiários. Hoje percebo que separar não é a melhor forma de inclusão, e que ainda há muito a aprender sobre como oferecer oportunidades reais para todos.*

Já na fala de Chris, a permanência aparece vinculada à identificação e à sensibilidade pessoal. Ao narrar sua própria trajetória e mencionar o diagnóstico de TDAH, o docente sugere que as experiências individuais com a diferença repercutem na forma como ele percebe e acolhe os estudantes. Nesse sentido, sua fala insinua que a permanência se fortalece quando há reconhecimento mútuo entre as histórias docentes e discentes, e quando o vínculo afetivo se converte em compromisso pedagógico. A formação docente vai além da dimensão acadêmica, configurando-se nas interações sociais e na mediação cotidiana, ecoando a perspectiva de Vigotski (1997) sobre a importância do outro na constituição das funções superiores.

> *E eu sempre soube que eu tinha alguma coisa errada quando eu estudava, tanto que que eu estudei numa escola de freiras aqui, e elas*

ISBN: 978-65-5222-069-1

> *falavam que eu deveria me chamar Maria Lua, não Chris, porque eu tinha a cabeça no mundo da lua. Ninguém antes investigava o que era, o que é um transtorno do déficit de atenção, né? Então, e aí eu fui até convidada em outra escola, porque a diretora, né, que era a madre superior, ela falou pra minha mãe que a escola era muito forte pra mim. Então, pra você ver que eu falo que eu tenho assim, dentro da minha vivência, muito disso, dessa experiência de ter passado tudo isso. Então, quando eu vejo um aluno dentro da sala de aula que tem uma deficiência ou precisa, né, de algum suporte, isso me incomoda muito. E a gente tenta, assim, tanto que eu faço parte do núcleo, né, do núcleo de apoio das pessoas com deficiência, com os alunos, com necessidades educacionais específicas do nosso campus, né, núcleo de apoio.*

As trajetórias de Rê, Sam e Chris mostram que experiências inicialmente marcadas pela falta de preparo foram ressignificadas pela convivência com estudantes com deficiência e pelo apoio institucional, resultando em maior sensibilidade, empatia e capacidade de diálogo. Sinaliza-se, assim, uma transformação das práticas docentes em direção a uma educação mais inclusiva, colaborativa e humanizadora.

EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO

As narrativas dos três docentes deixam ver diferentes modos de mediação e práticas de ensino voltadas à inclusão.

No curso de Letras, Rê atua diretamente na mediação entre estudantes com deficiência, colegas e NAPNE, articulando apoio formal e estratégias de inclusão em sala de aula. Na entrevista, ela comentou sobre como conheceu o discente Clio:

> *No primeiro dia de aula, procurei conversar com ele, entender suas necessidades, e perguntei se havia algo que eu pudesse adaptar nas minhas aulas para facilitar o aprendizado. Ele é muito inteligente e tem ótimo desempenho acadêmico, tanto na minha disciplina quanto nas demais.*

Suas práticas envolvem orientação aos colegas, readequação de prazos, mediação de conflitos e acompanhamento próximo, mostrando o

papel do docente como mediador das experiências formativas. Esse processo confirma que o aprendizado se dá na interação social, como destaca Vigotski (1997). Ela também participa de formações voltadas para TEA e TDAH, fortalecendo suas práticas de ensino inclusivas. Nessa perspectiva,

> [...] o professor é aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no 'não', na deficiência (Góes, 2002, p. 13).

Além disso, Rê traz marcas das barreiras institucionais ainda presentes: ausência de professor de Educação Especial concursado, sala de recursos limitada e equipamentos compartilhados, o que exige criatividade e colaboração para garantir a aprendizagem de todos. Sam sugere que as estratégias de mediação sejam organizadas coletivamente, envolvendo coordenação, NAPNE, psicólogos, pedagogos e colegas de turma. Ao mesmo tempo, surgem indícios de limites institucionais, como a ausência de professor de Educação Especial, a dependência de formações pontuais e a distribuição do trabalho pedagógico sem uma política articulada. Em alguns momentos, adaptações acontecem, como reorganização de prazos, discussões sobre convivência e apoio à socialização, mas os desafios estruturais parecem criar barreiras que tensionam a inclusão no cotidiano acadêmico.

> *Sam: Ao longo da minha experiência com estudantes com deficiência, aprendi muito observando e adaptando práticas pedagógicas. Por exemplo, uma colega realizou um trabalho em que pediu a alguns estudantes que escrevessem como gostariam que os materiais fossem adaptados. A partir disso, percebi que pequenas mudanças fazem grande diferença: usar fontes maiores, linguagem direta, evitar figuras de linguagem complexas ou desvios longos de assunto. Também notei que, mesmo quando os estudantes precisam de pouco apoio no dia a dia, desafios surgem em apresentações ou avaliações orais. Observar essas experiências me ajudou a ajustar minha prática, oferecendo oportunidades mais efetivas de aprendizagem e participação para todos.*

ISBN: 978-65-5222-069-1

Para Chris, a mediação é narrada como uma experiência viva, que se refaz a cada encontro. "A prática pedagógica vai muito além de dar o conteúdo", apresenta Chris, e ensinar envolve criar estratégias e olhar o aluno de maneira singular. Em consonância com Vigotski (1997), esses indícios apontam que o desenvolvimento se dá de forma social e mediada, exigindo a criação de condições de participação. Na narrativa de Chris, a prática docente surge como espaço de experimentação diante das diferenças.

> *Chris: Não é só questão de conhecer as leis, de ter o conhecimento teórico, mas de desenvolver habilidades práticas, de observação, de mediação, de empatia, de criar um ambiente inclusivo mesmo, que acolha todos os estudantes. [...] cada aluno é único, que cada um tem um jeito de aprender, que cada necessidade exige uma estratégia diferente. E todas essas experiências fazem com que os professores, muitas vezes, se tornarem mais sensíveis, mais atentos e mais criativos na hora de planejar e aplicar suas aulas.*
>
> *Pesquisadora: A sua fala é muito reflexiva. Porque muitas vezes a gente vê a inclusão só como uma obrigação legal, mas na prática ela é sobre reconhecimento, sobre relação, sobre realmente compreender e entender que cada aluno no âmbito do ensinar.*
>
> *Chris: Exato. E aí entra o ponto que você mencionou, sobre não ignorar a existência da deficiência.*

Chris também ressalta a importância do reconhecimento da deficiência, sem inviabilizar o estudante:

> *Não é negar ajuda, não é negar apoio, mas é negar a pessoa se você simplesmente fingir que ela não existe. É reconhecer, acolher, mas também oferecer o suporte necessário.*

Apesar da existência de recursos institucionais, os docentes raramente buscam orientação junto ao NAPNE. A fala de Chris traz essa lacuna:

> *[...] quando eu fazia parte do núcleo eu sempre dizia aos docentes desses estudantes, "se vocês quiserem saber mais sobre isso, podem me procurar na sala de aula, assim a gente vai tratar o caso mais*

> *específico desse aluno" [...] só que ninguém me procurava para falar desses estudantes.*

Esse relato deixa marcas de possíveis lacunas na mediação pedagógica e na articulação entre orientação institucional e prática docente. Os professores entrevistados refletem que o acompanhamento de estudantes com deficiência não se sustenta em modelos fixos ou protocolos pré-definidos, mas na observação atenta e no diálogo contínuo com cada estudante, considerando suas formas singulares de se relacionar com o curso. Cada trajetória mobiliza necessidades e possibilidades distintas, e, como ressaltam autores, cada estudante chega com uma história, ritmos e modos de participação que precisam ser considerados na organização do trabalho pedagógico (PEREIRA, 2022).

Além disso, nas falas dos três docentes, as práticas pedagógicas revelam um movimento de transformação ainda permeado por tensões. O apoio do NAPNE indica avanços, mas a falta de formação sistemática e de condições estruturais indica os limites da inclusão, mostrando que a mediação, embora fortalecida nas relações cotidianas, depende mais do compromisso individual dos docentes do que de políticas consolidadas.

EIXO 3: PERSPECTIVAS FUTURAS E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Os docentes deixam entrever que a formação dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que desafia o cotidiano institucional, produz aprendizagens para todos.

Rê menciona que Clio, seu aluno, já se reconhece como futuro professor, formulando preferências e modos de atuação, o que revela o movimento de um discente que começa a se imaginar ensinando. Na sua fala, há preocupação com o equilíbrio entre acolhimento e autonomia dos estudantes:

> *No fim das contas, o que mais me preocupa é garantir que os estudantes com deficiência sejam acolhidos, mas também que tenham autonomia para decidir o que desejam. Cada caso exige sensibilidade.*

ISBN: 978-65-5222-069-1

Seu compromisso com a formação continuada e com práticas colaborativas sugere uma visão de futuro na qual professores estejam cada vez mais preparados para lidar com a diversidade, contribuindo para ambientes inclusivos e participativos. Essa fala indica uma concepção de inclusão que equilibra acolhimento e autonomia, reforçando a importância da mediação pedagógica e de políticas formativas consistentes para a inclusão efetiva (GÓES, 2002; PEREIRA, 2022).

Rê menciona um estudante que prefere não revelar sua deficiência auditiva, indicando que o sentimento de pertencimento nem sempre é compartilhado coletivamente. Esse silêncio sugere que o estigma ainda persiste, mesmo em contextos que afirmam promover acolhimento e inclusão.

A presença de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura tem provocado reflexões importantes sobre a prática docente e o processo de formação de futuros professores. Sam observa que essas experiências podem transformar a maneira de ensinar, revelando desafios éticos e pedagógicos na constituição da identidade docente:

> *Esses estudantes têm transformado a prática docente. Positivamente, porque nos fazem repensar estratégias, materiais e formas de avaliação. Mas ao mesmo tempo gera uma angústia nos professores: 'Quem estamos formando?' Eles têm medo de formar alguém que não consiga atuar. Não só pela inclusão, mas pelo conjunto de dificuldades dos alunos hoje.*

Para Sam, a vivência da deficiência pode se converter em fonte de empatia e sensibilidade pedagógica, formando professores mais atentos à diversidade e conscientes da importância do apoio institucional. Essa reflexão se aproxima da ideia de que a convivência com a diferença humaniza o ensino, em sintonia com Chris, que aponta que estudantes expostos a práticas inclusivas se tornam docentes mais sensíveis à diversidade.

Chris complementa essa perspectiva, mostrando que seus estudantes percebem que "cada aluno tem um jeito de aprender", o que transforma

ISBN: 978-65-5222-069-1

a forma como irão ensinar. Sua fala sugere que as experiências com a diferença, vividas desde a formação inicial, constituem um processo profissional que ultrapassa o campo técnico e se inscreve no ético e no humano:

> *Chris: O estudante que teve contato com práticas inclusivas durante a formação consegue planejar melhor, percebe sinais que outros podem não perceber, busca alternativas, se preocupa com acessibilidade. Já aqueles que não tiveram, muitas vezes só cumprem a lei, mas sem realmente adaptar a prática pedagógica. [...] A formação inicial, quando bem orientada, prepara o futuro professor não só para lidar com conteúdos, mas para lidar com pessoas, com relações, com a diversidade da sala de aula. E quando o professor também é uma pessoa com deficiência, ele traz uma experiência única que transforma a forma como ele ensina e como a escola lida com a inclusão.*
>
> *Entrevistadora: Isso me faz pensar que precisamos reforçar cada vez mais essa perspectiva na universidade, não só para estudantes com deficiência, mas para todos os futuros professores, pois irão fazer parte de toda essa diversidade que é o espaço acadêmico.*
>
> *Chris: Exato. A educação inclusiva é para todos. E quanto mais esses conceitos forem vivenciados na formação inicial, mais naturalmente eles se refletirão na prática docente. É um ciclo que se fortalece.*

No decorrer da entrevista, surgiram indícios de que Chris trazia muita bagagem acadêmica, mas também vivências que alimentavam o diálogo com a pesquisadora. Considerando a participação de Chris no NAPNE, a pesquisadora questionou como se dava o diálogo com os professores ao encaminhar a inclusão de um estudante com deficiência, levando em conta suas especificidades no contexto educacional:

> *Quando os professores conseguem internalizar a ideia de que cada aluno tem um jeito de aprender, que cada diferença importa, eles passam a criar estratégias que vão além da teoria. Adaptam atividades, usam recursos variados, promovem a participação de todos. É um aprendizado contínuo, mas com resultados visíveis. [...] a valorização da experiência, da empatia, da escuta, do olhar atento às necessidades de cada aluno. A inclusão verdadeira acontece quando a escola e os professores estão preparados para acolher e apoiar todos.*

O docente também falou sobre o laudo, destacando que não é ele que orienta a prática, mas sim as informações que ele pode trazer para compreender ações pedagógicas e caminhos a serem adotados no contexto da disciplina. Foi comentado rapidamente por Chris que a avaliação neuropsicológica pode funcionar como recurso para identificar formas de mediação, sem expor o aluno ou reduzir sua identidade ao diagnóstico. Chris acrescenta uma reflexão sobre teoria e prática:

> *[...] não adianta o professor ir buscar um curso de capacitação se ele não tem um aluno dentro da sala. Se ele faz o curso só para diploma, ele não aproveita. Mas quando você tem um aluno, conhece esse aluno, você aproveita o curso. Nossa, meu aluno tem características diferentes, mistura de TDAH, etc. Aí você consegue fazer um curso que dê bagagem e capacitação.*

As narrativas dos três docentes deixam entrever que a inclusão na licenciatura se constrói no entrelaçamento de dimensões institucionais, relacionais e formativas. Os indícios presentes nas falas sugerem que a permanência dos estudantes com deficiência não depende apenas de recursos materiais ou políticos, mas da qualidade das mediações humanas e da possibilidade de significar a diferença como parte do processo educativo. Nos relatos, a docência se apresenta como espaço de criação e de aprendizagem compartilhada, em que professores e estudantes se constituem mutuamente no movimento de ensinar e aprender. Não existem soluções universais, já que cada estudante apresenta necessidades e contextos singulares. O ponto de partida se faz diante da constituição do sujeito, considerando seus contextos sociais, históricos e culturais, de modo que o olhar se volte para o ser humano que se forma e se transforma por meio de sua participação em uma trama social, como aborda Pereira (2022).

Ao mesmo tempo, emerge, nos dizeres dos docentes, um "não saber" que muitas vezes se organiza em torno de referências do modelo médico, nas quais o laudo aparece como requisito para orientar a ação pedagógica. Essa perspectiva desconsidera que a convivência humana é regida

por leis históricas, e não por mecanismos naturais ou biológicos, como relata Pino (2000).

As perspectivas futuras marcam um olhar crítico sobre a formação de docentes e discentes, reconhecendo que a inclusão efetiva depende de transformações estruturais e coletivas. O convívio com estudantes com deficiência impulsiona mudanças na prática docente e na formação de futuros professores. Ao mesmo tempo, traz indícios de que a consolidação de uma educação inclusiva exige políticas institucionais consistentes e processos formativos que integrem a diversidade como princípio pedagógico central, garantindo oportunidades equitativas para todos.

ENTRE INDÍCIOS E EXPERIÊNCIAS: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Os indícios das entrevistas com estudantes e docentes de licenciatura sinalizam mediações sociais, vínculos afetivos e estratégias construídas no cotidiano, no encontro entre sujeitos, demandas e condições institucionais. Clio relata que sua continuidade nos estudos depende da atenção dos professores e da colaboração dos colegas. Já Eden destaca que compreender suas dificuldades só foi possível com docentes capazes de acolher dúvidas e ajustar ritmos e expectativas. Esses sinais indicam que o desenvolvimento se constrói na circulação de sentidos, no compartilhamento de experiências e na presença de apoios que funcionam como zonas de desenvolvimento.

Sam indica que as estratégias de mediação surgem coletivamente, mas também revelam limites institucionais, como a ausência de professor de Educação Especial, a dependência de formações pontuais e o trabalho pedagógico sem uma política consolidada. As adaptações acontecem "caso a caso", mas desafios estruturais ainda tensionam a inclusão.

Chris apresenta a mediação como experiência viva que se refaz a cada encontro, trazendo a importância de olhar o aluno em sua singularidade e reconhecer as diferenças sem inviabilizá-lo. Rê menciona uma estudante

que prefere não tornar pública sua deficiência auditiva, sinalizando que o pertencimento nem sempre se manifesta coletivamente e que o estigma pode permanecer ativo.

O cruzamento das narrativas sinaliza convergências e tensões: estudantes vivenciam apoios e barreiras, enquanto docentes mostram que acompanhar esses estudantes provoca deslocamentos em suas práticas e modos de pensar o ensino. O desenvolvimento ocorre nas relações sociais, no compartilhamento da atividade e no reconhecimento mútuo (VIGOTSKI, 1997; MARX, 1978).

As projeções futuras se articulam a essas vivências: Clio deseja atuar na docência com atenção às diferenças, e Eden valoriza espaços que acolhem e problematizam a inclusão, manifestando interesse em especialização em Educação Especial. Docentes percebem que o contato com estudantes com deficiência transforma perspectivas, promovendo abertura, escuta e reflexão sobre a prática pedagógica.

Mesmo assim, essas transformações permanecem sustentadas principalmente pela iniciativa individual. Apoios e mediações acontecem de forma contingente, dependendo da sensibilidade, disponibilidade e esforço de professores, colegas e setores específicos. Quando o direito depende de sujeitos isolados, torna-se frágil e desigual. Para que a docência seja espaço de participação plena e constituição recíproca, a instituição precisa assumir a inclusão como projeto político-pedagógico, garantindo condições materiais, formativas e coletivas; caso contrário, continuará a depender de exceções para que aquilo que deveria ser direito se realize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas correspondem a um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, que investiga a formação de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura, considerando trajetórias formativas, práticas pedagógicas e expectativas profissionais, a partir da articulação das narrativas de estudantes e docentes.

No contexto do materialismo histórico-dialético, a educação pode reproduzir condições sociais vigentes ou se configurar como espaço de transformação, favorecendo processos de consciência e participação crítica. As narrativas sinalizam trajetórias atravessadas por apoios, vínculos afetivos, mediações pedagógicas e estratégias individuais para enfrentar desafios acadêmicos.

As práticas pedagógicas se apresentam como espaços de mediação, adaptação e colaboração, nos quais professores e colegas contribuem para a aprendizagem. A inclusão emerge como processo sustentado pela observação, pela flexibilidade e pela criação de condições que contemplem diferentes modos de aprender, envolvendo ajustes contínuos na prática docente e ampliando a sensibilidade pedagógica.

As experiências relatadas marcam a constituição da identidade docente desses estudantes. Ao vivenciarem apoios, mediações e negociações no percurso acadêmico, constroem modos próprios de compreender e organizar o ensino, desenvolvendo formas de agir, pensar e se relacionar eticamente com repercussões na futura atuação profissional.

Em síntese, as narrativas sugerem tanto o potencial transformador da educação inclusiva quanto suas contradições. A presença de estudantes com deficiência impulsiona mudanças significativas, mas a ausência de políticas de formação, de estrutura e de acompanhamento contínuo mantém a inclusão em estado de tensão, entre o desejo de acolher e as condições reais de torná-la efetiva.

REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. **TDAH e autismo**: transtornos diferentes que podem estar juntos. 30 maio 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2019/05/30/tdah-e-autismo-transtornos-diferentes-que-pode m-estar-juntos/>. Acesso em: 26 out. 2025.

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

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicología**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. A concepção de desenvolvimento em Vigotski: contribuições para a educação inclusiva. **Horizontes: Revista de Educação**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 185–198, 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685.

FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 148-166, abr./jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.65604.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. G. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação**: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA. M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

NOVAES, D. Relações de ensino e trabalho docente: uma história em construção. **Horizontes: Revista de Educação**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 240-242, 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.643.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 197–220, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano:** processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Repositório da Universidade São Francisco. Francisco. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/educacao/teses.vm?lang=br>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao conceito de meio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 217–229, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200003.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. *The Constitution of the subject: a persistent question. In*: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). ***Sociocultural studies of mind***. *New York: Cambridge University Press*, 1995. p. 165-184.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. **Fundamentos de defectologia**, v. 5. Madri: Visor, 1997. VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. v. 1. Organização, edição e tradução Prestes, Z. & Tunes, E. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.031

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR: MEDIAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO

Emanuela Maria Campos de Andrade Castro

RESUMO

A pesquisa apresentada discute como é e deve ser o desempenho do profissional tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, dentro do contexto escolar, enfatizando sua notoriedade de intermediador (elo) de ligação entre as variáveis da equação escolar: alunos surdos, comunidade escolar e professores. Essa temática advém do quão se faz necessário a inclusão na educação, sendo prognosticada através da Lei nº 10.436/2002, reiterada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual instituiu o usa da língua brasileira de sinais no ensino brasileiro. Partindo dessa premissa, faz-se indispensável a compreensão da atuação desse profissional na execução de uma metodologia de ensino-aprendizagem de forma inclusiva, no contexto educacional dos alunos surdos. O objetivo proposto é de se realizar uma análise da atuação do tradutor/intérprete de Libras como mediador, interlocutor entre os agentes partícipes dentro do processo ensino-aprendizagem, buscando a promoção de convergência conteudista e incentivo para que o aluno surdo participe ativamente. A justificativa da pesquisa está na relevância do tema para a construção de uma escola mais equitativa, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, desenvolver-se e se expressar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características descritivas, baseada em revisão bibliográfica e em entrevistas com profissionais da área da educação inclusiva. A metodologia adotada visa compreender as vivências e os

ISBN: 978-65-5222-069-1

desafios enfrentados pelos intérpretes, bem como as percepções de professores e alunos sobre a atuação desses profissionais. Como conclusão, o estudo aponta que a presença do tradutor/intérprete de Libras é fundamental para a efetivação da inclusão escolar, mas ressalta a necessidade de formação contínua, valorização profissional e maior integração com a equipe pedagógica. O intérprete não deve ser visto apenas como um transmissor de informações, mas como um elo essencial na construção de uma educação verdadeiramente acessível e participativa.

Palavras-chave: Libras, intérprete educacional, inclusão escolar, mediação comunicativa, educação inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 reconheceram oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabeleceram direitos linguísticos e medidas para garantir o atendimento educacional a pessoas surdas. Essa legislação consolidou a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras (doravante: TIL/LIBRAS) nas escolas como uma das garantias de acesso ao currículo e à comunicação. No entanto, a incorporação efetiva desse profissional ao cotidiano escolar enfrenta desafios práticos, conceituais e formativos que impactam diretamente a inclusão (Santos et al., 2022)

A literatura na área da educação de surdos e estudos sobre tradução/interpretação em contextos educacionais tem colocado o TIL como figura que vai além da simples conversão sinal-oral: atua como mediador cultural, facilitador de interações e co-construtor de práticas pedagógicas adaptadas. Essa ampliação de papel exige clareza ética, limites profissionais e articulação com professores regentes, equipes pedagógicas e famílias. Estudos empíricos mostram que quando o intérprete atua de forma integrada ao planejamento e com formação adequada, há ganho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (Silva, 2016).

Este artigo objetiva analisar a atuação do(a) TIL/LIBRAS no cenário escolar, com ênfase nas práticas de mediação linguística e cultural, nas estratégias comunicativas utilizadas e nas condições institucionais que favorecem ou limitam sua atuação. Busca-se ainda apontar implicações para formação e políticas institucionais que tornem a presença do intérprete mais efetiva para a inclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTÉRPRETE COMO MEDIADOR COMUNICATIVO E CULTURAL

A função do(a) intérprete em contextos educativos é multifacetada: inclui tradução direta do conteúdo, adaptação de linguagem técnica,

negociação de significados culturais e suporte à interação social entre aluno surdo, professor e colegas ouvintes. O campo dos estudos sobre interpretação para línguas de sinais indica que a mediação requerida em sala é distinta daquela realizada em conferências ou em serviços de saúde, dada a necessidade de continuidade didática, adaptação a conteúdos disciplinares e atuação em espaços pedagógicos específicos (Souza et al., 2021).

Diversos estudos apontam que a interpretação em ambientes escolares apresenta particularidades que a diferenciam de outros contextos, como conferências, eventos institucionais ou atendimentos de saúde. Em sala de aula, a presença contínua do intérprete é necessária para que haja fluidez no processo de ensino-aprendizagem, já que os conteúdos são transmitidos em sequência, com forte densidade conceitual e, muitas vezes, permeados por linguagens disciplinares específicas. Assim, exige-se do intérprete não apenas proficiência linguística, mas também a capacidade de compreender conteúdos escolares de diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências naturais, história ou literatura, para realizar adaptações adequadas na Libras.

A mediação cultural é outro aspecto essencial dessa função. A escola é um espaço em que diferentes culturas se encontram e se entrelaçam, e os alunos surdos não podem ser vistos apenas como sujeitos com uma deficiência sensorial, mas como membros de uma comunidade linguística e cultural própria: a comunidade surda. O intérprete de Libras, nesse cenário, atua como ponte entre a cultura surda e a cultura ouvinte, traduzindo não apenas palavras, mas valores, formas de expressão e modos de compreender o mundo. Isso se torna evidente, por exemplo, em atividades que envolvem literatura, música ou manifestações artísticas, nas quais o intérprete precisa realizar adaptações criativas para que a experiência estética também seja acessível ao público surdo.

Outro desafio presente na atuação mediadora diz respeito ao ritmo da sala de aula. Frequentemente, professores utilizam metáforas, exemplos culturais ou expressões idiomáticas que não encontram correspondên-

cia direta em Libras. Nesses casos, o intérprete precisa lançar mão de estratégias de equivalência cultural, reformulação discursiva e contextualização didática para não comprometer a compreensão do aluno surdo. Por exemplo, expressões como “chutar o balde” ou “ficar de molho” não possuem tradução literal em Libras; cabe ao intérprete encontrar recursos visuais e contextuais para transmitir a ideia de frustração, desistência ou repouso.

De acordo com Quadros e Weininger (2006), a prática interpretativa em ambientes escolares deve ser compreendida como uma atividade de negociação de sentidos, em que o intérprete atua ativamente para garantir a construção de significados compartilhados. Nessa perspectiva, a neutralidade absoluta é impossível, já que o intérprete precisa constantemente tomar decisões sobre o que priorizar, adaptar ou enfatizar, a fim de garantir a coerência pedagógica da mensagem. Isso não significa, contudo, que o intérprete atue como professor, mas que a sua prática exige uma postura ética, responsável e consciente das escolhas discursivas que realiza.

Além disso, a mediação comunicativa e cultural do intérprete contribui para que o aluno surdo participe efetivamente das interações sociais na escola. O ambiente escolar não se restringe à sala de aula: envolve momentos de recreio, reuniões, feiras culturais, palestras e atividades extracurriculares. Em todos esses espaços, a presença do intérprete possibilita ao aluno surdo compartilhar experiências, construir laços de amizade e desenvolver competências socioemocionais, elementos fundamentais para a inclusão plena.

Pesquisas recentes (Silva, 2016; Santos, 2022) destacam que a mediação exercida pelo intérprete também contribui para o reconhecimento e valorização da Libras como língua legítima no ambiente escolar. Ao interpretar de forma qualificada, o profissional legitima a Libras perante os colegas ouvintes e professores, fortalecendo a identidade linguística do aluno surdo e contribuindo para a quebra de preconceitos históricos relacionados à surdez. Nesse sentido, o intérprete atua como agente de transformação cultural, favorecendo uma escola verdadeiramente inclu-

siva, onde diferentes formas de comunicação convivem de maneira equitativa.

Por outro lado, é importante ressaltar que a mediação não deve se confundir com uma sobreposição de funções pedagógicas. O intérprete não é responsável por ensinar conteúdos, mas por viabilizar o acesso a eles. No entanto, ao realizar a mediação cultural e comunicativa, esse profissional também precisa estar sensível às necessidades pedagógicas do aluno surdo, dialogando com o professor regente sobre estratégias didáticas que possam potencializar a aprendizagem. Essa colaboração não descaracteriza a função interpretativa, mas a enriquece, fortalecendo o trabalho coletivo em prol da inclusão.

Dessa forma, ao assumir a função de mediador comunicativo e cultural, o intérprete de Libras no contexto escolar se apresenta como peça-chave para o processo de inclusão. Sua atuação vai além do ato técnico de interpretar: envolve compreender, adaptar, negociar sentidos e construir pontes entre culturas, possibilitando que o aluno surdo exerça plenamente seu direito à educação, à cidadania e à participação social.

2.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A atuação do tradutor/intérprete de Libras no espaço educacional não se limita à mera tarefa técnica de verter mensagens de uma língua para outra. Ela implica a construção de uma identidade profissional complexa, situada entre campos de conhecimento distintos (linguístico, pedagógico, cultural e ético). Nesse sentido, compreender os processos de formação inicial e continuada, bem como as dificuldades e potencialidades da constituição dessa identidade, é essencial para pensar práticas inclusivas mais consistentes.

Historicamente, a presença do intérprete de Libras em espaços educacionais é um fenômeno relativamente recente no Brasil, consolidando-se especialmente após a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que garantiram o reconhecimento da Libras e a obrigatoriedade de sua inser-

ção no ensino. Contudo, como apontam Quadros (2004) e Albres (2016), a regulamentação legal não veio acompanhada, de imediato, de uma estrutura sólida de formação. Muitos intérpretes atuaram e ainda atuam sem formação específica, sendo oriundos de contextos religiosos ou comunitários, o que gerou lacunas na dimensão pedagógica e profissional.

A identidade do intérprete educacional é permeada por uma tensão constante: até que ponto sua função deve restringir-se à tradução/interpretação ou expandir-se para uma mediação pedagógica? Para Lacerda (2009), o intérprete não substitui o professor, mas sua prática inevitavelmente exige decisões didáticas, uma vez que o processo de interpretação envolve adequação lexical, reestruturação discursiva e, muitas vezes, explicitação de conceitos. Essa ambiguidade gera debates no campo: de um lado, a defesa da neutralidade absoluta; de outro, a compreensão do intérprete como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas recentes evidenciam que a formação inicial ofertada nos cursos de Letras-Libras, bacharelados em Tradução e Interpretação ou programas de extensão universitária ainda não contempla plenamente as especificidades da atuação escolar. Segundo Silva (2019), a dimensão pedagógica é pouco explorada nos currículos, o que deixa os intérpretes inseguros diante de situações em que precisam adaptar conceitos técnicos ou interagir em atividades colaborativas com docentes. Nesse sentido, Perlin e Strobel (2017) defendem que a formação deveria integrar práticas de estágio supervisionado em escolas inclusivas, possibilitando a vivência real das demandas.

Outro aspecto central refere-se à formação continuada. Como destaca Gurgel (2017), os cursos iniciais não dão conta da complexidade e diversidade de contextos em que o intérprete atua do ensino infantil ao ensino superior, passando por áreas específicas como matemática, química ou filosofia. A atualização constante é indispensável, tanto em relação às variações da Libras quanto às metodologias pedagógicas inclusivas. Programas de formação continuada devem oferecer subsídios linguísticos, técnicos e éticos, fortalecendo a construção da identidade profissional e

reduzindo a sensação de isolamento que muitos intérpretes relatam em seus espaços de trabalho.

A identidade do intérprete de Libras também é construída nas relações institucionais e sociais. Albres (2016) argumenta que há uma tendência a reduzir sua função a um papel instrumental, invisibilizando sua dimensão cultural e de mediação. Esse processo compromete a valorização do profissional e gera tensões na escola, onde muitas vezes o intérprete é confundido com professor de apoio ou cuidador. Reconhecer sua identidade implica compreender sua função como profissional autônomo, com código de ética e atribuições específicas, e não como um "assistente" do aluno surdo.

Nessa perspectiva, a identidade profissional se fortalece quando há articulação entre intérprete, equipe pedagógica e comunidade escolar. Conforme Fernandes (2018), o trabalho colaborativo amplia as possibilidades de inclusão e reduz a sobrecarga sobre o intérprete, que não deve ser o único elo de comunicação, mas parte de uma rede de mediação.

As pesquisas recentes, como a de Lima (2020), também evidenciam a necessidade de o intérprete ser compreendido como mediador cultural, não apenas linguístico. Isso significa que, ao atuar em sala de aula, ele traduz não somente conteúdos linguísticos, mas também práticas, valores e códigos culturais próprios da comunidade surda, favorecendo um espaço verdadeiramente bilíngue e intercultural. Essa dimensão precisa ser incorporada na formação, que não pode restringir-se a aspectos técnicos.

Por fim, pensar a formação e identidade profissional dos intérpretes educacionais exige políticas públicas consistentes. Apesar dos avanços, ainda há carência de concursos específicos, planos de carreira e regulamentação detalhada da função em cada nível de ensino. Sem isso, o intérprete permanece em uma posição de vulnerabilidade, o que fragiliza sua identidade profissional e compromete a efetividade da inclusão escolar.

Em síntese, a literatura aponta que a formação do intérprete educacional deve articular:

- competência linguística avançada em Libras e português;
- conhecimento pedagógico que possibilite a adaptação de conteúdos;
- formação ética voltada para a atuação em contextos diversos;
- experiência prática supervisionada em escolas;
- processos continuados de atualização.

Somente assim será possível consolidar uma identidade profissional sólida, reconhecida e legitimada no campo educacional, capaz de sustentar práticas inclusivas de qualidade.

2.4 INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS COLABORATIVAS

A literatura acerca da inclusão escolar aponta que a presença do intérprete por si só não garante inclusão; é necessária uma cultura institucional inclusiva, formação de professores em Libras/estratégias bilíngues, planejamento conjunto e tecnologias assistivas. Integração entre múltiplos atores TIL, professores, coordenação, famílias é apontada como fator-chave para práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade linguística e cultural do sujeito surdo (Vieira; Omote, 2021).

A inclusão escolar, no contexto da educação bilíngue de surdos, demanda muito mais do que a presença física de um intérprete em sala de aula. A literatura enfatiza que a inclusão se concretiza na medida em que há integração entre diferentes atores educacionais e uma cultura institucional de valorização da diversidade. Isso implica reconhecer que o tradutor/intérprete de Libras (TIL) é parte de um conjunto de recursos e estratégias necessários, mas não constitui, isoladamente, garantia de inclusão efetiva.

De acordo com Strobel (2016), a escola inclusiva precisa ser repensada em sua estrutura pedagógica, linguística e organizacional. A presença do TIL possibilita o acesso linguístico imediato, mas se a instituição não promove a formação em Libras de professores e funcionários, bem como o desenvolvimento de estratégias bilíngues, o risco é de que a inclusão seja

meramente formal. Isso reforça a ideia de que o TIL não pode ser visto como solução única, mas como parte de uma rede de apoio que envolve docentes, gestores, famílias e, sobretudo, a comunidade surda.

Um aspecto central destacado por Lacerda e Gurgel (2011) é o planejamento pedagógico colaborativo. A atuação do intérprete será mais eficaz quando houver um trabalho articulado com o professor regente, permitindo que o intérprete conheça previamente os conteúdos, os objetivos da aula e as especificidades das atividades propostas. A ausência dessa integração muitas vezes coloca o intérprete em posição de improviso, o que pode comprometer a clareza da interpretação e, consequentemente, a aprendizagem do aluno surdo.

Além disso, a inclusão pressupõe uso de tecnologias assistivas. Ferramentas como materiais digitais bilíngues, softwares de legendagem, recursos visuais interativos e plataformas de apoio à aprendizagem podem ampliar o acesso do estudante surdo, especialmente em áreas de maior densidade conceitual, como matemática e ciências. Como destacam Barros e Faria (2020), a associação entre tecnologia e prática pedagógica inclusiva fortalece a autonomia do estudante surdo, evitando que ele dependa exclusivamente da mediação do intérprete.

A colaboração entre múltiplos atores é apontada como elemento-chave. Quadros e Perlin (2007) reforçam que a inclusão escolar do surdo só se efetiva quando a escola assume o compromisso de ser um espaço bilíngue, no qual Libras e português são línguas de instrução. Isso significa que tanto professores quanto gestores precisam reconhecer a especificidade linguística e cultural da comunidade surda. O intérprete, nesse processo, funciona como elo de comunicação, mas não deve ser responsabilizado isoladamente pela aprendizagem.

Outro ponto relevante é o envolvimento das famílias. Como lembram Fernandes (2018) e Lima (2020), a parceria entre escola e família potencializa o processo inclusivo, uma vez que fortalece a continuidade da aprendizagem fora do espaço escolar. Muitas famílias, entretanto, não dominam a Libras, o que gera desafios adicionais. Nesse caso, a escola

precisa oferecer apoio e orientação, promovendo cursos, rodas de conversa e espaços de formação que fortaleçam a rede em torno do aluno surdo.

Na prática, estudos recentes (SANTOS; VITALIANO, 2021) demonstram que quando há integração entre intérprete, professor, coordenação pedagógica e equipe de apoio, o desempenho acadêmico dos estudantes surdos tende a ser significativamente melhor. A lógica colaborativa rompe com a ideia de que o intérprete é "único responsável" e evidencia a importância de uma responsabilidade compartilhada, na qual todos os atores escolares participam da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por outro lado, pesquisas também indicam desafios persistentes. Silva (2019) aponta que muitos intérpretes relatam isolamento profissional dentro das escolas, com pouca comunicação com os professores e quase nenhuma participação em reuniões pedagógicas. Isso reforça a percepção equivocada de que o intérprete é um "elemento externo", e não parte integrante da equipe escolar. Para superar essa lacuna, é fundamental criar espaços de diálogo institucionalizados reuniões pedagógicas bilíngues, planejamento coletivo e participação do TIL em momentos decisórios da escola.

Outro desafio refere-se ao currículo escolar. Muitas vezes, ele não considera as necessidades bilíngues dos alunos surdos, sendo elaborado a partir de uma lógica monolíngue em português. Como destaca Skliar (2010), uma inclusão autêntica exige a valorização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda, de modo a respeitar o direito linguístico dos estudantes surdos. O intérprete, nesse processo, atua como um mediador, mas a escola precisa garantir condições pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural desse público.

Portanto, a inclusão escolar de alunos surdos deve ser compreendida como um projeto coletivo, no qual o TIL é peça fundamental, mas não única. Para que as práticas colaborativas se consolidem, é necessário:

ISBN: 978-65-5222-069-1

1. Planejamento pedagógico conjunto entre intérpretes e professores;
2. Formação docente em Libras e em educação bilíngue;
3. Apoio da gestão escolar e políticas institucionais de inclusão;
4. Uso de tecnologias assistivas;
5. Participação das famílias e comunidade surda;
6. Valorização do intérprete como profissional integrante da equipe escolar.

Quando esses elementos se articulam, o ambiente escolar se transforma em espaço de acesso, equidade e pertencimento para os estudantes surdos, garantindo que a inclusão não se

limite ao aspecto físico da presença, mas se concretize na construção de aprendizagens significativas e na valorização da diferença.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de estudo qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. A investigação combinou revisão bibliográfica orientada (produções brasileiras e internacionais sobre interpretação em contextos educacionais) e pesquisa empírica de caráter qualitativo (observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e relatos de tradutores/intérpretes e professores).

3.2 AMOSTRA E CONTEXTO

A amostra intencional incluiu: (a) três intérpretes de Libras atuantes em escolas públicas de ensino fundamental e médio (dois em rede municipal e um em rede estadual); (b) cinco professores regentes que trabalham com alunos surdos em turma regular; (c) observação direta em 10

aulas de diferentes disciplinas (português, matemática, ciências, história). Buscou-se diversificar contextos (tamanhos de turma e níveis de escolaridade) para captar a variedade de práticas.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação (focado em tipo de intervenção do intérprete, interações professor-aluno-intérprete, estratégias de mediação), roteiro de entrevista semiestruturada (para intérpretes e professores) e análise documental (normativas da escola, registros de planejamento). As entrevistas foram gravadas (com anuência) e transcritas; as observações registradas em diário de campo.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise seguiu procedimentos de análise de conteúdo temática: leitura flutuante das falas e notas, codificação aberta para identificação de categorias (mediação linguística, mediação cultural, articulação com professor, planejamento prévio, limites éticos, formação), categorização e triangulação entre diferentes fontes (entrevistas, observações, documentos).

4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados organiza-se em categorias temáticas emergentes, ilustradas por trechos das entrevistas (parafraseados) e trechos de observação.

4.1 PAPEL DE MEDIAÇÃO: ALÉM DA TRADUÇÃO LITERAL

Os(as) intérpretes relataram e demonstraram em observação que sua função ultrapassa a conversão palavra-a-sinal. Em atividades de ciên-

cias e matemática, por exemplo, o(a) intérprete contextualizava termos técnicos, propunha glossários visuais em Libras e solicitava ré expressões do professor para assegurar compreensão. Em uma aula de física observada, o intérprete antecipou termos complexos e, em seguida, sinalizou perguntas de checagem ao aluno surdo para avaliar compreensão, configurando atuação proativa de mediação didática. Esses comportamentos confirmam achados que ressaltam o intérprete como mediador educacional, exigindo competência linguística e didática (Darroz et al., 2020).

4.2 MEDIAÇÃO CULTURAL E PROMOÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Alguns intérpretes relataram que frequentemente atuam também como mediadores culturais: explicam ao professor sobre aspectos culturais da comunidade surda, sugerem adaptações que respeitem a especificidade linguística dos alunos e defendem a valorização de Libras como língua de instrução. Em uma situação, a intérprete interveio numa atividade de leitura oral para propor que a versão em Libras do texto fosse explorada de forma autônoma pela aluna surda, indicando preocupação com a promoção da identidade linguística e cultural. Trabalhos recentes enfatizam essa dimensão cultural da mediação e a necessidade de reconhecer Libras como componente curricular e cultural (Silva; Oliveira, 2016).

4.3 ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR E PLANEJAMENTO PRÉVIO (OU SUA AUSÊNCIA)

Um dos pontos recorrentes foi a falta de planejamento conjunto entre professor e intérprete. Nas escolas observadas, quando havia tempo e espaço para alinhamento pré-aula (15–30 minutos), a atuação do intérprete era muito mais eficaz: concordância sobre vocabulário técnico, estratégias de verificação de compreensão e divisão de papéis (quem pergunta, quando intervir). Na ausência desse alinhamento, o intérprete

atuava de improviso, o que levou a perdidas discursivas e a menor participação do aluno surdo. A literatura recomenda práticas colaborativas e formação continuada para reduzir essas lacunas (Melo, 2013).

4.4 LIMITES ÉTICOS E EXPECTATIVA DE FUNÇÕES EXTRAS

Os intérpretes mencionaram frequente expectativa institucional de desempenhar funções além da interpretação (por exemplo, acompanhar atividades extraclasse, corrigir produções escritas, ou exercer função de mediador pedagógico sem reconhecimento formal). Há tensão entre aquilo que o código de ética profissional prevê e as demandas reais do campo escolar, exigindo negociação clara e definição de atribuições. Pesquisas indicam que essa ambiguidade pode sobrecarregar o intérprete e comprometer a qualidade da mediação (Negreiros et al., 2015).

4.5 FORMAÇÃO E NECESSIDADE DE ESPECIALIZAÇÃO EM ÁREAS DISCIPLINARES

Os intérpretes relataram lacunas formativas para lidar com terminologias específicas (ex.: termos de química, matemática avançada). Observou-se que intérpretes com experiência prévia em disciplinas ou com cursos complementares em linguagem educacional conseguiram maior fidelidade na tradução conceitual e maior confiança para negociar sentidos com professores. A literatura aponta para a importância de estágios e formações continuadas que articulem linguística de Libras com didática e conteúdo disciplinar (Melo, 2013).

5 DISCUSSÃO

Os resultados corroboram a compreensão contemporânea de que o(a) TIL/LIBRAS é figura central para a inclusão, mas que sua presença precisa estar organizada em práticas institucionais e formativas consisten-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tes. A atuação como mediador linguístico, cultural e pedagógico é uma resposta às demandas de um ambiente escolar bilíngue e pluricultural; entretanto, essa atuação só terá impacto pedagógico pleno se houver:

1. Planejamento conjunto: momentos de alinhamento entre intérprete e professor antes das aulas, como evidenciado nas observações e em estudos anteriores, melhoram a qualidade da mediação e a participação dos alunos surdos (Melo, 2013).
2. Formação específica: formação inicial e continuada que articule Libras, teoria da tradução/interpretação e conhecimento curricular disciplinar reduz lacunas terminológicas e melhora a fidelidade interpretativa (Melo, 2013).
3. Clareza de atribuições e reconhecimento institucional: definição de atribuições contratuais e respeitadas pelo corpo escolar evita sobrecarga e conflitos éticos. Estudos sobre identidade profissional indicam que a ambiguidade de papéis afeta a atuação docente e interpretativa (Negreiros et al., 2015).

Além disso, é crucial que políticas educacionais incorporem Libras não apenas como recurso de tradução, mas como componente curricular e elemento central nas práticas pedagógicas bilíngues, reconhecendo o sujeito surdo como falante de uma língua visual-gestual. A existência de materiais didáticos adaptados e a inclusão de Libras na formação de professores são medidas que ampliam a eficácia do trabalho do intérprete (Rampazzo, 2022).

A interação entre intérprete e docente deve ser entendida como parceria pedagógica. Isso implica mudança de paradigma: o intérprete não é "mero canal", mas parceiro no processo de ensino. Todavia, essa parceria precisa de estruturas (tempo, formação, remuneração adequada, planejamento remunerado) para existir de forma sustentável.

ISBN: 978-65-5222-069-1

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que o(a) tradutor(a)/intérprete de Libras tem papel estratégico para a promoção da inclusão escolar — atuando como mediador linguístico e cultural, facilitador de interação e co-construtor de práticas pedagógicas adaptadas. Para que essa atuação se traduza em aprendizagem efetiva e emancipação dos sujeitos surdos, são necessárias ações em três frentes:

- Políticas institucionais: garantir tempo de planejamento conjunto, reconhecimento formal das atribuições do intérprete, e recursos para materiais bilíngues.
- Formação: ampliar ofertas de formação inicial e continuada com ênfase em didática disciplinar, terminologia e ética profissional em contextos educativos.
- Cultura escolar inclusiva: promover formação de professores em Libras e práticas bilíngues que integrem Libras no currículo e valorizem a comunidade surda como parceiro do processo educativo.

Limitações do estudo: amostra intencional e reduzida, enfocando contextos específicos; recomenda-se ampliação com estudos quantitativos e investigações longitudinais que avaliem impacto pedagógico em desempenho escolar e desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Por fim, a atuação do(a) intérprete precisa ser pensada não apenas como adaptação técnica, mas como componente central de um projeto educacional que reconhece a pluralidade linguística e busca a inclusão real por meio de práticas pedagógicas colaborativas e fundamentadas. A transformação institucional depende de articulação entre política, formação e práticas cotidianas e o intérprete está no centro dessa articulação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A formação do intérprete educacional de Libras-PortuguêsS. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; ALBRES, Neiva de Aquino; GUARINELLO, Ana Cristina (orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FTD, 2016. p. 93-115.

BARROS, C.; FARIA, J. Tecnologias assistivas e inclusão de alunos surdos: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 403-418, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: MEC, 2005.

DARROZ, L. M.; TYBURSKI, L. P.; DA ROSA, A. B. O papel do tradutor/intérprete de língua de sinais como mediador em aulas de física no ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 5, p. 204-222, 2020.

FERNANDES, S. A mediação pedagógica e o intérprete de Libras na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 204, p. 45-60, 2018.

GURGEL, T. Formação e atuação do tradutor-intérprete de Libras em contexto educacional. **Revista Cadernos de Tradução**, v. 37, n. 2, p. 138-161, 2017.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. Intérprete educacional: mediações e desafios na escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 159-174, 2011.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Libras no contexto escolar**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-112.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. Formação e atuação do tradutor-intérprete de Libras em contexto educacional. **Revista Cadernos de Tradução**, v. 37, n. 2, p. 138-161, 2017.

LIMA, Karina Tavares de. A mediação cultural na atuação do intérprete educacional de Libras. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 2, p. 77-92, 2020.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Formação do tradutor e intérprete de Libras: reflexões sobre a prática educacional. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 617-634, 2017.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa: formação e atuação nos contextos educacionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RAMPAZZO, L. Língua Brasileira de Sinais no ensino profissional e superior: o lugar da Libras no IFSP. **Revista Sinalizar**, v. 7, 2022.

SANTOS, É.; VITALIANO, C. Inclusão escolar de alunos surdos: práticas colaborativas e desafios contemporâneos. ***Educação em Revista***, v. 37, p. 1-25, 2021.

SILVA, L. O. A atuação do intérprete educacional: entre a tradução, a mediação e a pedagogia. **Revista Educação e Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2019.

SILVA, L. O. A atuação do intérprete educacional: entre a tradução, a mediação e a pedagogia. **Revista Educação e Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2019.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 695-712, 2016.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, K. **Educação de surdos: novos rumos, novas perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.032

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA (PARFOR EQUIDADE) SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite[1]
Antonio Henrique Coutelo de Moraes[2]

RESUMO

A formação inicial de professores indígenas representa um campo desafiador para a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e assegure o direito à inclusão. No âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), torna-se relevante a reflexão sobre as percepções dos estudantes indígenas acerca das disciplinas que integram sua formação. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as percepções dos futuros docentes indígenas sobre a disciplina de Educação Especial e Inclusiva, analisando como as práticas pedagógicas abordadas dialogam com a interculturalidade e as especificidades culturais. Buscamos nos fundamentar teoricamente nos pesquisadores que discutem Educação Especial e Inclusiva como Brasil (2023), Mantoan (2003), Mantoan e Lanuti (2022) e os que dialogam com a educação intercultural e específica como Neto (2016), Candau (2009), Walsh (2009), entre outros. Adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas uma revisão bibliográfica no

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, aline.savio@ufr.edu.br;
2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

Portal de Periódicos da CAPES e a análise das produções acadêmicas e reflexivas elaboradas pelos licenciandos, as quais incluíram relatórios, seminários temáticos e diálogos apresentados como parte dos requisitos de avaliação da disciplina. Os dados indicaram que os estudantes demonstram um forte anseio por discutir a temática da educação especial e inclusiva, ressaltando a necessidade de apoio na formação de equipes para que as práticas pedagógicas inclusivas se efetivem nas comunidades. Embora muitas dessas comunidades já atendam o público da educação especial, os futuros docentes apontam que ainda carecem de conhecimentos específicos que possibilitem uma atuação mais qualificada e eficaz. Além disso, mencionam a ausência do Estado, uma vez que, na maioria das escolas interculturais indígenas, ainda não são ofertadas salas de Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que é fundamental promover o debate sobre a educação especial no contexto das licenciaturas interculturais indígenas, reconhecendo os direitos dos povos originários e garantindo uma formação docente que contemple a interculturalidade e a inclusão.

Palavras-chave: Intercultural, Indígena, Educação Especial, Inclusão, Formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores indígenas constitui um desafio epistemológico, político e ético no contexto educacional brasileiro, pois exige a superação de modelos tradicionais baseados em referenciais eurocêntricos. É fundamental garantir uma formação intercultural e decolonial, que reconheça e valorize os saberes, as línguas, as cosmologias e as práticas educativas específicas dos povos indígenas. Essa perspectiva propõe uma ruptura com a lógica homogeneizadora da educação ocidental, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento e fortalecendo o protagonismo indígena na construção de uma escola verdadeiramente plural, inclusiva e específica.

No contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), esse desafio assume dimensões ainda mais complexas e significativas. O programa tem como propósito assegurar a equidade na formação docente, especialmente para atuação nas comunidades indígenas, quilombolas e do campo, promovendo uma formação inicial e continuada que respeite as especificidades socioculturais e epistemológicas de cada grupo.

Nas licenciaturas interculturais, essa proposta se intensifica, pois busca articular saberes tradicionais e ocidentais, promovendo um diálogo horizontal entre diferentes racionalidades. Essa integração curricular se fundamenta naquilo que Antunes (2016) denomina de “pedagogia cosmo-antropológica”, uma abordagem que reconhece o ser humano em sua relação intrínseca com o cosmos, a natureza e a coletividade, propondo uma educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos para valorizar a dimensão espiritual, comunitária e ecológica do conhecimento.

Assim, o PARFOR Equidade torna-se um espaço estratégico para repensar a formação de professores indígenas a partir de uma perspectiva intercultural, decolonial e ecológica, na qual o currículo é construído de forma colaborativa, dialógica e territorializada. Essa construção rompe

ISBN: 978-65-5222-069-1

com padrões eurocêntricos de ensino, reafirmando os saberes originários como fontes legítimas de conhecimento e como fundamentos de uma pedagogia plural, voltada para a autonomia dos povos e para a sustentabilidade cultural e ambiental.

Nesse cenário, a presente pesquisa tem por objetivo investigar as percepções dos futuros docentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PARFOR EQUIDADE) sobre a disciplina de educação especial e inclusiva, analisando as interfaces entre interculturalidade, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os processos formativos podem fortalecer a autonomia intelectual e política dos povos originários, em consonância com as políticas públicas que preveem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva.

O trabalho insere-se em um campo teórico interdisciplinar, sustentado pelas reflexões de Mantoan (2003, 2015), Mantoan e Lanuti (2022) e Brasil (2023) sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, articuladas às contribuições de Candau (2009), Walsh (2009, 2010) e Neto (2016) acerca da educação intercultural crítica e das pedagogias decoloniais. Essa intersecção teórica possibilita pensar a formação docente como um espaço de produção de sentidos, em que se entrecruzam diferentes epistemologias e modos de ser e estar no mundo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e pesquisa-ação, fundamentada na análise de produções reflexivas e relatórios desenvolvidos pelos licenciandos indígenas. As discussões resultantes revelam não apenas o interesse dos participantes pela temática da inclusão, mas também as lacunas existentes nas políticas educacionais que deveriam assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas.

Ao final, o estudo aponta a urgência de incluir a Educação Especial no debate das licenciaturas interculturais, de modo que a formação docente indígena contemple dimensões epistemológicas, políticas e éticas que

permitam o desenvolvimento de práticas educativas verdadeiramente inclusivas e interculturais.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA ESPECIAL E INCLUSIVA

O reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação escolar específica e diferenciada representa um marco na história das políticas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 foi decisiva nesse processo ao romper com as concepções integracionistas e assimilacionistas que, até então, buscavam apagar as identidades indígenas. A Carta Magna garantiu aos povos originários o direito à cidadania plena, sem a tutela do Estado, e reconheceu suas tradições, línguas e culturas como expressões legítimas da diversidade nacional. Dessa forma, atribuiu ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais e linguísticas indígenas, consolidando o princípio da educação diferenciada e intercultural.

Esse direito foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seus artigos 78 e 79, a obrigatoriedade de uma educação bilíngue, intercultural e contextualizada, voltada para a valorização das memórias históricas, das identidades étnicas e das ciências próprias de cada povo. A legislação ainda determina que os programas educacionais sejam planejados com audiência e participação das comunidades indígenas, assegurando o fortalecimento das práticas socioculturais, a manutenção da língua materna, a formação de professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados.

O Parecer CNE nº 14/1999 e a Resolução CNE nº 3/1999 instituíram oficialmente a categoria de escola indígena nos sistemas de ensino. Já o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) definiu prazos para que os estados e municípios implementassem tais escolas de forma efetiva. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reafirmou os princípios da igualdade, especificidade, interculturalidade e bilinguismo, reconhecendo a Educação Escolar Indígena como modalidade da Educação

ISBN: 978-65-5222-069-1

Básica, comprometida com o direito à educação centrada nas culturas e nas tradições dos povos originários.

A escola indígena, portanto, deve constituir-se como lugar de aprendizagem e de afirmação cultural, no qual os saberes tradicionais dialoguem com o conhecimento científico, sem que um se sobreponha ao outro. Isso significa compreender que cada comunidade possui formas próprias de ensinar, aprender e transmitir o conhecimento, as quais envolvem a oralidade, a convivência e o vínculo com a natureza. O currículo da Educação Escolar Indígena, nessa perspectiva, deve refletir os valores, as cosmovisões e os projetos de vida das comunidades, tal como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2010).

As DCNs indicam que os currículos da Educação Básica, em contextos indígenas, devem ser flexíveis, dinâmicos e contextualizados, articulando-se aos projetos político-pedagógicos de cada escola e contemplando as especificidades de cada etnia e território. A interdisciplinaridade e a integração de eixos temáticos e projetos coletivos são dimensões centrais desse processo, que busca aproximar a escola das realidades socioculturais de seus povos.

Segundo Baniwa (2006), a escola indígena diferenciada deve reconhecer que a educação se realiza em múltiplos espaços e tempos, para além das estruturas físicas da escola. A aprendizagem acontece na família, na comunidade e na convivência cotidiana, quando se aprende a caçar, pescar, plantar, produzir utensílios, cuidar da saúde e respeitar os saberes espirituais. O autor ressalta que o conhecimento é coletivo e acessível a todos, e que a função da escola deve ser a de dialogar com essas práticas tradicionais, promovendo o encontro entre os saberes antigos e os novos, entre os pajés, anciãos e os professores indígenas.

Essa concepção está em sintonia com a reflexão de Ferreira (2014), que denomina essa forma de articulação entre saberes de “Pedagogia Cosmo-Antropológica”. De acordo com a autora, essa pedagogia expressa a unidade entre o cosmos e o humano, e sua presença no currículo evidencia o pertencimento comunitário e o compromisso ético com o

fortalecimento étnico-cultural. Ferreira (2014) identifica duas dimensões fundamentais nesse processo: uma dimensão cultural, guiada pelas vozes dos anciãos e lideranças, e uma dimensão política e de resistência, marcada pela atuação dos professores como mediadores nas negociações sociais e interculturais.

A autora argumenta que essa pedagogia constitui um instrumento de resistência frente à colonização educativa e ao modelo de conhecimento eurocêntrico que historicamente dominou as políticas escolares. A colonização da educação buscou impor uma visão única de razão, ciência e civilização, deslegitimando outras formas de saber e de ser. Assim, a Pedagogia Cosmo-Antropológica surge como contradiscurso e prática de enfrentamento, ao reivindicar a escola como espaço de humanização, diálogo e fortalecimento das identidades coletivas (Ferreira, 2014).

A pesquisadora sustenta ainda que a educação humanizadora só se concretiza quando estabelece diálogos interculturais reais, superando a centralidade dominante que desumaniza o mundo. Nessa perspectiva, o diálogo entre culturas é dialético e transformador, pois permite confrontar posições, reconhecer saberes diversos e criar novas possibilidades de existência. A humildade, a criticidade e o diálogo são, portanto, pilares indispensáveis de uma educação humanista e intercultural.

Essa articulação entre saberes tradicionais e universais no currículo constitui uma estratégia para fortalecer a identidade étnica e, ao mesmo tempo, preparar as novas gerações para enfrentar os desafios contemporâneos, sem que isso implique a perda de seus valores e raízes. Trata-se de uma pedagogia que ensina a resistir com sabedoria, integrando conhecimento científico e sabedoria ancestral em prol do bem viver.

Para Baniwa (2006), a efetivação da educação intercultural indígena em todos os níveis e modalidades ainda enfrenta inúmeros obstáculos, apesar das conquistas legais. O autor observa que muitos jovens indígenas precisam migrar para os centros urbanos para continuar os estudos, uma vez que o Ensino Médio raramente é ofertado nas aldeias, o que gera afastamento da família, do território e das tradições.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer que o fortalecimento da educação intercultural indígena não se limita à criação de políticas ou à ampliação do acesso à escola, mas depende, sobretudo, da valorização efetiva dos saberes indígenas como fundamento epistemológico e pedagógico do processo formativo. A consolidação de uma escola verdadeiramente intercultural requer o reconhecimento dos conhecimentos ancestrais, das práticas comunitárias e das linguagens tradicionais como formas legítimas de produção de saber, capazes de dialogar criticamente com o conhecimento científico. Valorizar os saberes indígenas é, portanto, romper com a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade e afirmar a pluralidade de modos de conhecer e ensinar que sustentam a existência e a resistência dos povos originários.

A valorização dos saberes indígenas na formação docente constitui um elemento central para a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial, pois reconhece que as epistemologias originárias carregam modos próprios de compreender o mundo, de ensinar e de aprender, que não podem ser subordinados às racionalidades eurocêntricas. Como destaca Walsh (2010), a interculturalidade crítica não se limita ao encontro entre culturas, mas pressupõe a reexistência epistêmica isto é, o reconhecimento de que os povos historicamente colonizados são produtores de conhecimento e não apenas receptores de saberes impostos.

Nessa perspectiva, considerar os saberes indígenas significa romper com o monopólio cognitivo do Ocidente, permitindo que o currículo dialogue com as experiências, as cosmologias e as linguagens dos povos originários. Fleuri (2003) argumenta que a interculturalidade é um espaço de "tradução e negociação entre saberes", em que cada cultura contribui com sua própria forma de ver e compreender o mundo.

Assim, incorporar os saberes indígenas na formação docente é reconhecer a legitimidade de epistemologias que se estruturam pela oralidade, pela coletividade, pela relação com a natureza e pela espiritualidade dimensões frequentemente negligenciadas pela escola ocidental moderna.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Ao tratar da Educação Especial e Inclusiva no contexto da formação intercultural específica indígena, torna-se fundamental reconhecer que a valorização dos saberes tradicionais constitui parte indissociável de um projeto educacional verdadeiramente emancipador. Como afirma Walsh (2009), a educação intercultural crítica não se limita à convivência entre culturas, mas propõe o diálogo horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento, rompendo com a hierarquia epistêmica imposta pela colonialidade. Sob essa ótica, a inclusão amplia-se para além das questões relacionadas à educação especial e inclusiva, alcançando também o reconhecimento das diferenças culturais, linguísticas e epistemológicas que configuram os modos próprios de aprender e ensinar de cada povo.

Em conformidade, Mantoan (2015) reforça que a inclusão é um princípio ético e político, que exige a transformação estrutural da escola e de suas práticas, superando a lógica da integração para promover a participação plena de todos. Assim, o diálogo entre os saberes indígenas e a Educação Especial e Inclusiva permite repensar as práticas pedagógicas inclusivas não apenas como estratégias de acesso, mas como processos de reconhecimento e afirmação das identidades coletivas. Ainda, Candau (2009) acrescenta que a educação intercultural emancipatória requer o reconhecimento da pluralidade cultural e o enfrentamento das práticas excludentes que ainda persistem no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva assume caráter ético, político e decolonial, pois, como lembra Santos (2019), o direito de aprender e ensinar deve estar ancorado na "ecologia dos saberes", que reconhece a legitimidade e a dignidade de todos os modos de conhecer, sentir e viver o mundo.

Essa incorporação dos saberes indígenas ao debate sobre a Educação Especial e Inclusiva amplia a compreensão da inclusão para além das fronteiras da educação especial e inclusiva, integrando o reconhecimento das identidades, territórios, cosmologias e modos diversos de existência que constituem as realidades dos povos originários. Ao reconhecer esses saberes como dimensões legítimas do conhecimento humano, o processo educativo

deixa de ser apenas uma estratégia de inserção e passa a configurar-se como um ato político e epistêmico de valorização da diversidade, reafirmando a inclusão como princípio ético que articula justiça social, cultural e cognitiva.

Do mesmo modo, Candau (2009) reforça que uma educação intercultural deve ser ao mesmo tempo reconhecedora e transformadora, pois não se trata apenas de valorizar as diferenças, mas de criar condições para que elas se expressem e se tornem constitutivas do processo educativo.

Consoante, Santos (2019) afirma que a construção de uma ecologia de saberes é o caminho para superar a subalternização epistemológica e construir uma "justiça cognitiva" que democratize o acesso e a produção do conhecimento. Em contextos indígenas, isso implica entender a escola como um território de diálogo entre saberes, no qual o conhecimento ocidental e o tradicional possam coexistir em reciprocidade e respeito.

A Educação Especial e Inclusiva, quando pensada sob o horizonte da interculturalidade, deixa de se configurar como uma política de atendimento restrita a grupos específicos e passa a constituir-se como um princípio ético, político e epistemológico que assegura o direito de todos inclusive dos povos indígenas de aprender e ensinar a partir de suas próprias referências culturais. Como afirma Freire (1996), educar é reconhecer o outro como sujeito histórico e culturalmente situado, portador de saberes que precisam ser valorizados no ato educativo. Nesse sentido, refletir sobre a inclusão nos contextos indígenas é compreender que o direito à diferença é parte constitutiva da condição humana e que os processos educativos devem promover o diálogo entre os diversos modos de ser, de conhecer e de viver no mundo.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não se restringe à presença física de estudantes público-alvo da educação especial, mas demanda mudanças estruturais e atitudinais nas escolas e nas práticas pedagógicas, de modo que todos os sujeitos possam participar plenamente da vida escolar. Essa necessidade se mostra ainda mais urgente nas escolas indígenas, onde a presença de estudantes do público da Educação Especial é uma realidade crescente, embora frequentemente desprovida de suporte

pedagógico e estrutural adequado. Nesse cenário, torna-se indispensável construir caminhos educativos que integrem os princípios da interculturalidade, da equidade e do respeito às especificidades culturais.

A perspectiva de Walsh (2009) reforça que a interculturalidade crítica é uma pedagogia do encontro, que propõe o diálogo horizontal entre diferentes epistemologias e desafia as hierarquias do saber produzidas pela colonialidade. Assim, pensar a Educação Especial e Inclusiva em diálogo com as epistemologias indígenas é reconhecer que a inclusão vai muito além do acesso trata-se de um processo de reconhecimento, escuta e convivência entre saberes. Em corroboração, Candau (2009) complementa essa reflexão ao afirmar que uma educação verdadeiramente intercultural deve ser, ao mesmo tempo, reconhecedora e transformadora, pois não basta valorizar as diferenças: é preciso criar condições concretas para que elas se expressem e se tornem constitutivas das práticas educativas.

Para Santos (2019), não há justiça social sem justiça cognitiva, e a exclusão epistêmica é uma das formas mais sutis e persistentes de opressão. A verdadeira inclusão, portanto, implica reconhecer a diversidade epistemológica e humana como dimensões centrais da educação. Em contextos indígenas, isso significa compreender a escola como território de diálogo entre saberes, onde o conhecimento ocidental e os saberes tradicionais coexistem em reciprocidade e respeito.

Sob essa ótica, a Educação Especial e Inclusiva deixa de ser apenas uma resposta institucional ao seu público e torna-se um projeto de humanização e decolonização do conhecimento, comprometido com a pluralidade dos modos de aprender e ensinar. É reconhecer que a inclusão, para além da técnica e da norma, é uma práxis ética e política, fundada nos princípios da solidariedade, da reciprocidade e do bem viver. Uma educação que acolhe, respeita e valoriza as diferenças físicas, cognitivas, culturais, espirituais promove não apenas o acesso ao conhecimento, mas o reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos, transformando a escola em espaço de convivência, pertencimento e produção compartilhada de saberes.

ISBN: 978-65-5222-069-1

METODOLOGIA

Apresenta-se como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e pesquisa-ação, uma vez que buscou-se compreender as percepções e experiências dos licenciandos em torno da disciplina de Educação Especial e Inclusiva, articulando reflexão teórica e prática pedagógica. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa é apropriada para compreender fenômenos sociais complexos, pois considera as dimensões subjetivas e culturais presentes nas práticas humanas.

Dessa maneira, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de produções científicas já publicadas em livros, artigos, dissertações, teses e outros documentos com o objetivo de compreender, sistematizar e discutir o estado do conhecimento sobre determinado tema. De acordo com André (2005, p. 32), esse tipo de pesquisa "constitui etapa fundamental para qualquer investigação científica, pois permite ao pesquisador construir o quadro teórico-referencial que sustenta o estudo e orienta a análise dos dados". Assim, a pesquisa bibliográfica não se limita à mera descrição de autores, mas busca estabelecer diálogos críticos entre diferentes perspectivas, articulando conceitos, contextos e contribuições teóricas que embasam a reflexão sobre o objeto investigado.

Já a pesquisa-ação caracteriza-se como um tipo de investigação que articula produção de conhecimento e intervenção na realidade estudada, envolvendo os participantes como sujeitos ativos do processo. Conforme André (2013, p. 65), trata-se de "uma modalidade de pesquisa qualitativa que pressupõe a colaboração entre pesquisadores e participantes com vistas à transformação de uma prática ou de uma situação social". Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, processo investigativo e formativo, pois possibilita compreender a prática educativa em sua complexidade, promovendo o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

No campo educacional, Luke (1997) destaca que a pesquisa-ação possui natureza emancipatória, na medida em que estimula o profes-

sor a refletir criticamente sobre sua prática e a produzir conhecimento a partir de sua própria experiência. O autor argumenta que, ao investigar o contexto em que atua, o educador "deixa de ser mero aplicador de teorias para se tornar produtor de conhecimento e agente de transformação social" (Luke, 1997, p. 43).

Dessa forma, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa-ação se complementam: a primeira fornece a base teórica e conceitual para a compreensão do fenômeno, e a segunda promove o movimento prático-reflexivo, que permite ao pesquisador intervir, analisar e reconstruir a realidade educacional. Juntas, constituem um caminho metodológico coerente com abordagens qualitativas, sustentado pelo diálogo entre teoria e prática e orientado pelos princípios éticos e participativos da pesquisa em Educação.

Os dados foram obtidos por meio de revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES e de análise documental das produções acadêmicas elaboradas pelos estudantes como relatórios, seminários temáticos e rodas de conversa ao longo da disciplina.

A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) à luz de categorias analíticas que emergiram do próprio corpus: (a) compreensão de inclusão, (b) práticas pedagógicas inclusivas, (c) desafios interculturais e (d) ausência de políticas públicas específicas. A metodologia também respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes e o direito de uso das informações apenas para fins científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram que os licenciandos compreendem a Educação Especial como um componente essencial da formação docente, ainda que a abordagem do tema seja percebida como delicada e complexa diante das tradições culturais que orientam as formas de ensino e convivência em suas comunidades. Em suas produções reflexivas,

ISBN: 978-65-5222-069-1

os estudantes afirmam que o debate sobre educação especial e inclusiva exige respeito às cosmologias, valores espirituais e modos próprios de organização social, reconhecendo, ao mesmo tempo, que a cultura é dinâmica, viva e em constante transformação.

Assim, demonstram consciência crítica de que as práticas tradicionais de aprendizagem podem e devem dialogar com novas perspectivas de inclusão, sem romper com as raízes culturais, mas recriando-as em direção a uma educação mais justa e participativa.

De modo geral, os participantes descrevem a aprendizagem como um modo de viver e partilhar saberes que ultrapassa os limites da sala de aula. O aprender acontece pela convivência, pela oralidade e pela experiência cotidiana, articulando corpo, mente, afeto e espiritualidade. Essa concepção rompe com a lógica individualista da escola ocidental e reafirma uma pedagogia fundada na interdependência entre pessoas e natureza. Trata-se de uma pedagogia decolonial, que rompe com o olhar eurocêntrico de um currículo formal, linear e homogeneizador, substituindo-o por um modelo educativo enraizado nos saberes tradicionais da comunidade.

Nesse paradigma, a aprendizagem não é vista como acúmulo de conteúdos, mas como processo coletivo e partilhado, construído no diálogo entre gerações, no convívio e na experiência cotidiana. O conhecimento emerge das relações, dos vínculos e da escuta, tendo como ponto de partida os anciãos, guardiões da memória e da sabedoria ancestral, que transmitem os ensinamentos por meio das narrativas, dos rituais, das práticas agrícolas e espirituais, orientando o viver e o aprender da coletividade. Assim, a formação do sujeito se dá de maneira integrada e comunitária, sustentada em valores de solidariedade, reciprocidade e respeito à diversidade dos modos de saber e de existir.

Essa compreensão ampliada da pedagogia e do aprender, enraizada nas práticas comunitárias e nos saberes ancestrais, também orienta o modo como os licenciandos entendem a inclusão. Ao relacionarem o acolhimento das pessoas público-alvo da educação especial aos princípios da coletividade e da reciprocidade, os estudantes revelam uma visão da

inclusão que vai muito além das políticas formais ou dos ajustes pedagógicos. Para eles, incluir é reconhecer a humanidade compartilhada que sustenta a vida em comunidade, é garantir que todos tenham lugar, voz e participação.

Nessa perspectiva, a inclusão se configura como dimensão ética e espiritual do educar, e não apenas como um dispositivo técnico ou institucional, traduzindo um compromisso coletivo com o bem viver e com o direito de aprender em sua plenitude. A inclusão é compreendida pelos estudantes como um ato coletivo de cuidado, em que todos participam da formação e do acompanhamento do sujeito, com ou sem deficiência. Esse entendimento ressoa com o pensamento de Paulo Freire (1996), de que a educação é um processo de libertação que se constrói na escuta e no diálogo, e com a concepção de Walsh (2009), que define a interculturalidade crítica como projeto ético e político de reconhecimento mútuo.

A forma delicada e cuidadosa com que os licenciandos abordaram a temática revela a sensibilidade epistemológica diante de um assunto que mobiliza distintas concepções de corpo, mente e espiritualidade. Trata-se de uma postura que reconhece a complexidade do tema e respeita as matrizes simbólicas e espirituais que orientam a vida comunitária, evidenciando que refletir sobre a Educação Especial e Inclusiva, nesse contexto, requer diálogo entre diferentes cosmologias e modos de compreender o humano.

Outro ponto recorrente nas falas diz respeito às lacunas estruturais que impedem a efetivação dos direitos educacionais assegurados às pessoas que compõem o público alvo da Educação Especial. Embora os licenciandos reconheçam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito previsto em lei, todos os participantes da disciplina afirmaram que nenhuma das escolas de suas comunidades possui sala de AEE estruturada e profissionais específicos para esse atendimento.

Essa constatação revela a distância entre o marco legal, representado pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), e a realidade concreta das escolas indígenas e interculturais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Em muitas comunidades, a ausência de infraestrutura adequada, a carência de formação continuada e a escassez de recursos materiais impedem a universalização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a forma como as esferas administrativas da educação impõe que as escolas indígenas trabalhem segundo o currículo formal do não indígena, baseado em materiais estruturados, uniformizados e orientados por uma matriz eurocêntrica, aprofunda ainda mais o processo de exclusão. Essa imposição desconsidera os saberes tradicionais, as línguas, as cosmologias e as formas próprias de ensinar e aprender das comunidades, restringindo o exercício do direito constitucional a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, conforme assegurado aos povos originários.

Desse modo, o modelo curricular dominante reforça a subalternização epistemológica e simbólica das populações indígenas, ao negar-lhes o protagonismo na construção de suas próprias práticas pedagógicas. Conforme explica Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 18), a subalternização epistemológica consiste na "invisibilização e desqualificação de modos de conhecer não alinhados à racionalidade ocidental", isto é, no processo pelo qual certos saberes especialmente os de povos originários e tradicionais são colocados em posição de inferioridade em relação ao conhecimento eurocêntrico.

Esse movimento, ainda presente nas políticas e currículos oficiais, reproduz a colonialidade do saber (Quijano, 2005), ao privilegiar epistemologias hegemônicas e silenciar as vozes dos sujeitos que produzem conhecimento a partir de outras matrizes culturais. Tal cenário compromete a consolidação de uma escola que seja, simultaneamente, indígena, inclusiva e decolonial, comprometida com a valorização de seus territórios de saber e com a afirmação de identidades coletivas que resistem às lógicas homogeneizadoras da educação ocidental.

Tal cenário confirma o que Mantoan e Lanuti (2022) apontam: a inclusão não se concretiza apenas por meio de normativas, mas pela prática pedagógica sustentada na ética do reconhecimento e na formação crítica dos

ISBN: 978-65-5222-069-1

educadores. Ao mesmo tempo, os depoimentos dos licenciandos indicam que, apesar das limitações institucionais, as comunidades têm construído estratégias próprias de acolhimento e cuidado, baseadas na cooperação e no pertencimento coletivo o que expressa uma pedagogia da solidariedade, em consonância com a perspectiva freireana e decolonial.

A análise das produções evidencia que os estudantes compreendem a aprendizagem como um processo comunitário, experiencial e relacional, marcado pela observação, pelo fazer e pela escuta. Aprender é, antes de tudo, conviver e participar da vida cotidiana, seja no plantio, nas festas, nos rituais ou nas histórias contadas pelos anciãos. Essa concepção educativa reforça a ideia de formação integral e intercultural, em que o conhecimento é construído por meio da oralidade, da experiência e da espiritualidade.

Ao mesmo tempo, os licenciandos reconhecem a importância de aprofundar conhecimentos sobre a Educação Especial, compreendendo que a inclusão requer diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos contemporâneos. Essa percepção indica que o contato com a disciplina de Educação Especial e Inclusiva ampliou o repertório crítico dos estudantes, estimulando-os a repensar as práticas pedagógicas de suas comunidades e a projetar novas formas de ensinar e acolher a diversidade humana.

Conforme defende Santos (2019), uma verdadeira ecologia de saberes pressupõe a convivência entre diferentes racionalidades, rompendo com a hegemonia epistemológica do Ocidente. Nesse sentido, a formação docente intercultural emerge como espaço privilegiado para a reconstrução de paradigmas inclusivos, em que a diferença é compreendida como potência e não como obstáculo à aprendizagem.

Os licenciandos também enfatizam que a inclusão nasce da escuta e do diálogo, pilares de uma pedagogia que valoriza o pertencimento e a convivência. Nas reflexões, aparece a ideia de que a verdadeira escola inclusiva é aquela que acolhe sem apagar as identidades, que reconhece as especificidades linguísticas e culturais e que constrói práticas pedagógicas a partir da realidade local.

Essa visão se aproxima da concepção de Candau (2009) sobre a educação intercultural emancipatória, que propõe o reconhecimento da pluralidade e a construção de espaços de participação coletiva. Ao afirmarem que a inclusão não é apenas técnica é relação, é cuidado, escuta e pertencimento, os licenciandos reafirmam a dimensão afetiva e ética do processo educativo, deslocando a discussão da educação especial e inclusiva para o campo mais amplo da humanidade compartilhada.

Em síntese, os resultados da pesquisa demonstram que a formação docente nas licenciaturas interculturais promove um diálogo fecundo entre Educação Especial e Inclusiva, interculturalidade e decolonialidade. Os licenciandos reconhecem a complexidade do tema da inclusão nas comunidades indígenas, mas expressam consciência de que a cultura é processo em movimento, capaz de incorporar novos sentidos e práticas pedagógicas sem perder sua essência.

Ao mesmo tempo, os estudantes ao relatar a ausência total de salas de AEE nas escolas revela a urgência de políticas públicas efetivas, que considerem as especificidades culturais, geográficas e linguísticas dos territórios indígenas. A superação desse hiato entre a legislação e a realidade demanda formações continuadas contextualizadas, investimento estrutural e diálogo intercultural permanente entre Estado, universidade e comunidades.

A partir dos relatos, a inclusão emerge como ato ético, político e espiritual, sustentado pela coletividade e pela escuta. Assim, reafirma-se que a Educação Especial, quando reinterpretada à luz das epistemologias indígenas, transcende o âmbito técnico e assume papel epistemológico e cosmológico, promovendo uma educação para todos, com todos e a partir de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que a formação docente indígena, quando articulada às perspectivas da Edu-

cação Especial e Inclusiva, assume papel fundamental na construção de uma pedagogia decolonial, intercultural e ética. As percepções dos licenciandos revelam um modo de pensar a inclusão profundamente enraizado nos valores comunitários, espirituais e relacionais, indicando que o ato de educar ultrapassa o campo técnico e normativo, configurando-se como prática de cuidado coletivo e valorização da diferença.

Constatou-se que os participantes reconhecem a Educação Especial e Inclusiva como tema complexo e sensível, especialmente diante das tradições culturais e espirituais que estruturam as relações de ensino-aprendizagem em suas comunidades. Todavia, também demonstram consciência de que a cultura é dinâmica e que os processos educativos podem incorporar novas compreensões sobre o acolhimento e a equidade, sem romper com suas raízes ancestrais. Essa postura evidencia uma abertura crítica e reflexiva que fortalece o protagonismo indígena na reelaboração das práticas pedagógicas e das concepções de inclusão.

Os dados igualmente evidenciaram a ausência de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as escolas das comunidades investigadas, o que reforça a distância entre a legislação vigente expressa no Decreto nº 7.611/2011 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a realidade concreta das escolas indígenas e interculturais. Tal lacuna estrutural é agravada pela forma como as esferas administrativas da educação impõem a aplicação de um currículo formal não indígena, fundado em matrizes eurocêntricas, o que acentua processos de subalternização epistemológica (SANTOS, 2019; QUIJANO, 2005) e nega aos povos originários o direito de definir suas próprias práticas educativas.

Diante desse cenário, torna-se urgente o reconhecimento das epistemologias indígenas como matrizes legítimas de produção de conhecimento, em consonância com a proposta de uma ecologia de saberes (Santos, 2019). Isso implica repensar as políticas formativas e os currículos das licenciaturas interculturais, de modo que a Educação Especial não seja tratada como eixo estruturante de uma educação comprometida com a diversidade, a inclusão e a justiça cognitiva.

Assim, a formação docente intercultural se apresenta como espaço de resistência e de criação de novas possibilidades pedagógicas, nas quais a inclusão se manifesta como ato político, ético e espiritual, fundado no diálogo, na reciprocidade e na solidariedade comunitária. Em última instância, reafirma-se que a Educação Especial e Inclusiva, reinterpretada à luz das epistemologias indígenas, transcende os limites da técnica e se torna expressão de uma pedagogia da humanidade compartilhada, que educa para o viver com o outro, aprender com o outro e transformar o mundo a partir do reconhecimento da diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes para a organização das escolas indígenas. Brasília, DF: CNE, 1999.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento orientador (atualização). Brasília, DF: MEC, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional; UNESCO, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Educação escolar indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT: resistências e desafios. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017. DOI: 10.14295/remea.v34i3.7338.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LUKE, Allan. **The social construction of literacy in the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Luiz (orgs.). **Educação inclusiva: desafios e possibilidades.** Campinas: Autores Associados, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NETO, José Ribeiro. **Educação intercultural: perspectivas e desafios da formação docente indígena.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** São Paulo: Autêntica, 2019.

_____. **Epistemologias do Sul e o futuro da humanidade**. Coimbra: Almedina, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2009.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.** Quito: Abya-Yala, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa, formação e prática docente.** Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Estudo de caso e pesquisa-ação em educação: uma proposta de articulação metodológica**. São Paulo: Cortez, 2013.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.033

ACESSIBILIDADE A AMBIENTES EDUCACIONAIS VIRTUAIS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marília Carollyne Soares de Amorim[1]
Mariana Ferraz[2]
Beatriz Vieira Barone[3]
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior[4]

RESUMO

A acessibilidade de pessoas com deficiência em ambiente educacional online é pauta para o prover condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência em processos educacionais mais acessíveis, independente das especificidades. De maneira específica, o processo requer pensar a diversidade para desenvolver uma modelagem do ambiente, a dinâmica de ensino e as atividades para acesso no ambiente virtual, estruturado de maneira que ampliem as oportunidades e atendam as necessidades. Nesse propósito, o objetivo deste estudo é analisar produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a acessibilidade em ambiente virtual, espaços educacionais, para pessoas com deficiência. Como referencial teórico tem-se como suporte

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, mariliaamorim@estudante.ufscar.br;

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

3 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, beatriz.barone@estudante.ufscar.br;

4 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Piauí, prof.dilmarjr@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

estudos de Cabral (2017, 2020), Santos e Oliveira (2021), Salis (2023), dentre outros. Em relação ao aspecto metodológico, o estudo é qualitativo do tipo revisão sistemática. Para a seleção das produções foram eleitos termos de busca combinados a operadores booleanos, adquirindo a combinação: "acessibilidade" AND "ambiente virtual" AND "pessoas com deficiência". Como resultado da busca na base de dados foram identificadas 20 produções científicas, posteriormente submetidas aos critérios de inclusão e exclusão que resultaram na seleção de oito produções científicas para compor a pesquisa. A análise das produções ocorreu descritivamente. O número de pesquisa sobre a temática evidencia a necessidade de ampliação de discussões acerca da temática no campo acadêmico e demais ambientes educacionais para promoção de ambientes educacionais virtuais mais equitativos.

Palavras-chave: Acessibilidade, Pessoas com deficiência, Educação, Ambiente virtual.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O ambiente da aprendizagem virtual (AVA), por muito tempo, esteve vinculado aos cursos de Educação à Distância (EAD), espaço fortemente explorado nessa modalidade de ensino. Com advento da pandemia COVID-19, em 2020, ao prolongar a restrição social para evitar a transmissão do vírus, os recursos tecnológicos tornaram-se possibilidade para suprir a necessidade temporária dos ambientes educacionais.

Em meio a crise de saúde pública, decretos e pareceres, às atividades escolares, antes presenciais, puderam ser viabilizadas no formato virtual. Os sistemas de ensino, para garantir a manutenção do processo de escolarização, sistematizam ações, de forma aligeirada, com vistas no acesso ao currículo de ensino, em especial, para garantir o direito à educação e a permanência dos alunos, bem como do público da Educação Especial, (Amorim; Lustosa, 2022). O processo educacional nos ambientes virtuais permanece ativo, a partir da intensificação de seu uso durante a pandemia COVID-19. A sistemática modificou o sistema de educação formal, até então, tradicionalmente, realizado por via presencial.

No ambiente de aprendizagem virtual, a população, submetida às alterações de maneira repentina, depararam-se no novo sistema de ensino e foram submetidos a uma nova forma de aprender. No processo de ambientação, seja no período pandêmico ou até os dias atuais, para gerenciar o aprender enfrenta diferentes barreiras de ordem variada que ainda se fazem presente para acomodar as diferentes necessidades.

Nesses espaços educacionais virtuais, as atividades acontecem em formato síncrono e assíncrono, e podem ter função de complementar as aulas presenciais, situação que se aplica a criação de salas de aulas virtuais como é o caso do *Google Classroom*. De modo geral, o ambiente AVA, gerenciam cursos online, espaço de aprendizagem em que se disponibiliza materiais, e acontece a interação aluno-aluno e professor-aluno. Neste formato, os estudantes têm autonomia para organizarem-se conforme a disponibilidade de tempo, desenvolvendo as atividades, interagindo em seus estudos

em momento que melhor atenda às suas necessidades. O processo educacional no ambiente online, referindo-se ao processo de formação inicial, continuada e cursos de aperfeiçoamento, ainda transita imerso a incompreensão seja em relação ao gerenciamento ou à acessibilização para as diferentes necessidades relacionadas ao público. Dessa maneira, o direito à escolarização ao público com deficiência e de modo geral ao público da Educação Especial necessita ordenamento efetivo no espaço online para suprir as necessidades e oportunizar a garantia do direito à escolarização, com oportunidade de participação neste ambiente.

A educação na perspectiva inclusiva presume a efetivação do acesso, da participação e permanência do público nos contextos educacionais. O fortalecimento desse direito está expresso nos marcos legais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). São marcos que compõem, dentre outros aspectos, garantir o acesso aos direitos humanos, orientações para estados e municípios, reforçam o direito à escolarização, a promoção do respeito, dignidade, serviços adequados para viabilizar o direito da escolarização na classe comum. Políticas educacionais a fim de tornar as escolas inclusivas, aptas a produzirem mudanças estruturais que componham a reformulação desde a infra-estrutura até a construção de novos paradigmas que estabeleça um ensino para o desenvolvimento de todos.

No contexto prático, no que se refere ao ambiente virtual, o espaço online ainda opera e deixa explícito diferentes fragilidades seja referente a acessibilização do conteúdo nas plataformas ou o próprio acesso à internet (Pettro; Bonila; Sena, 2020; Amorim; Lustosa). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), existem 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual no Brasil, com elevação do perceptual ao longo dos anos.

Nessa consideração, a acessibilidade às tecnologias da informação e comunicação, o processo organizativo do ambiente online pensado não

exclusivamente para as pessoas cegas ou com deficiência visual, mas também, para toda e qualquer necessidade. Essa é uma medida para oferecer experiência de acesso, participação e qualidade para todos no ambiente digital (Silveira, 2019). A LBI (2015), Decreto nº 5.296/2004 fortalecem a inclusão, especificam e detalham o processo de acessibilidade, envolvendo o campo digital.

O artigo 3º da lei, LBI (2015), define acessibilidade como possibilidade e a condição para alcance, de maneira segura e autônoma, com fins da utilização dos espaços, equipamentos, mobiliários, edificações, bem como recursos de informação e comunicação por pessoas com deficiência (Oliveira; Corrêa, 2020).

A acessibilidade digital é elemento central para a concretização do direito à educação de pessoas com deficiência, conforme assegurado em documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e em legislações nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Esses marcos normativos reconhecem que o acesso à educação em igualdade de condições é condição indispensável para a cidadania plena e a participação social. No entanto, a expansão do uso de tecnologias digitais na educação trouxe consigo novos desafios, uma vez que muitos ambientes virtuais não contemplam recursos de acessibilidade, como leitores de tela, legendas, audiodescrição, interfaces responsivas ou ferramentas de personalização do aprendizado.

O impacto da acessibilidade digital se expressa em dois níveis: no plano individual, ao favorecer a autonomia do estudante com deficiência no acesso aos conteúdos e na interação com professores e colegas; e no plano coletivo, ao contribuir para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos. A ausência de acessibilidade compromete não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a autoestima, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência. Em contrapartida, ambientes acessíveis fortalecem a inclusão, estimulam a participação ativa e reconhecem a diversidade como valor educativo (Cabral, 2023). Assim, a acessibilidade digital deve ser compreendida não

como um recurso opcional, mas como elemento estruturante da garantia do direito à educação.

A acessibilidade digital está diretamente relacionada à promoção da equidade de oportunidades educacionais. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer os mesmos recursos a todos, a equidade implica reconhecer as diferenças e prover condições adequadas para que cada estudante possa aprender de acordo com suas especificidades (Cabral, 2023, Lazzeri, 2024). Para estudantes com deficiência, a ausência de acessibilidade em ambientes virtuais configura uma barreira que reforça desigualdades, ao passo que sua presença viabiliza trajetórias escolares mais justas e inclusivas. Recursos como leitores de tela para pessoas cegas, legendas e tradução em Libras para surdos, descrições de imagens para pessoas com deficiência intelectual, e interfaces com alto contraste para pessoas com baixa visão são exemplos de estratégias que possibilitam equidade na aprendizagem (Siqueira, 2017). Mais do que garantir acesso técnico, esses recursos favorecem a construção de experiências de aprendizagem significativas, em que o estudante pode exercer protagonismo e desenvolver competências em condições comparáveis às de seus pares.

A temática da acessibilidade digital em ambientes educacionais virtuais também se articula diretamente com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), especialmente com o *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4,* que visa "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015, p. 1). Dentro desse objetivo, as metas relacionadas à inclusão e à equidade reforçam a necessidade de considerar as pessoas com deficiência como parte integral das políticas e práticas educacionais.

A perspectiva dos ODS amplia o debate para uma dimensão global e interdependente, evidenciando que a acessibilidade educacional não é somente uma questão local ou setorial, mas um compromisso ético e coletivo com a construção de sociedades mais justas, sustentáveis e inclusivas (ONU, 2015).

Desde sua criação em 1991 por Tim Berners-Lee, o World Wide Web Consortium (W3C, 2008) tem seguido diretrizes que garantem o acesso permanente e inclusivo às informações para todos os usuários. Nesse contexto, o W3C criou a Web Accessibility Initiative (WAI, 2014), que desenvolveu o primeiro documento de Diretrizes para Acessibilidade de Conteúdo na Web (WCAG 1.0, 2016), tornando-se o principal referencial internacional para tornar conteúdos digitais acessíveis a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência.

A acessibilidade virtual refere-se à possibilidade de utilização de ambientes digitais por pessoas com deficiência, permitindo que consigam perceber e compreender os conteúdos, navegar e interagir com as plataformas, além de criar materiais na web. Contudo, a maioria dos sites ainda apresenta barreiras de acessibilidade, que podem variar de acordo com o perfil do usuário (WCAG 1.0, 2016).

Entre essas práticas, destacam-se a oferta de alternativas textuais para conteúdo não textuais, legendas para materiais gravados e ao vivo, audiodescrição, uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e adaptabilidade do *layout,* permitindo múltiplas formas de apresentação sem perda de informação. Recursos como controle de áudio, contraste adequado, redimensionamento de texto, navegação por teclado, cronometragem ajustável, mecanismos para pausar ou ocultar elementos em movimento, títulos claros, *links* descritivos e textos legíveis contribuem para a inclusão digital (WCAG 1.0, 2016).

No Brasil, o Governo Federal disponibiliza o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG, 2014), que apresenta as recomendações de acessibilidade a serem adotadas nos sites e portais oficiais do governo.

A acessibilidade em ambientes educacionais virtuais enfrenta diversas barreiras. Entre as barreiras tecnológicas, destacam-se os *softwares* e plataformas que não seguem padrões de acessibilidade, dificultando o uso adequado por todos os usuários. No âmbito das barreiras cognitivas e de comunicação, interfaces confusas ou sobrecarregadas, excesso de informações e navegação pouco intuitiva podem dificultar a apren-

dizagem. As barreiras atitudinais e pedagógicas, destacam-se a falta de formação de professores para desenvolver conteúdos acessíveis e utilizar ferramentas inclusivas. Já as barreiras sociais e de infraestrutura refletem desigualdades no acesso à tecnologia, pois nem todos os alunos dispõem de dispositivos adequados ou conexão de internet confiável. (Silva; Lückman; Wilbert, 2011; Junior et al., 2016; Lira; Silva; Barros, 2019;).

O estudo tem como objetivo analisar produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a acessibilidade em ambiente virtual, espaços educacionais, para pessoas com deficiência.

MÉTODO

O estudo é qualitativo, do tipo revisão de literatura. A proposta de revisão da literatura reúne os achados referentes a uma determinada temática e estrutura um planejamento para delinear um percurso capaz de contemplar a pergunta de pesquisa, os objetivos, a estratégia de busca, os critérios de inclusão e exclusão, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados, de modo a ampliar em uma sistemática organizada o conhecimento acerca do objeto em estudo (Galvão; Sawada; Trevisan, 2004).

O processo inicial foi realizar o levantamento de estudos para analisar produções científicas que abordam a acessibilidade em ambiente virtual, espaços educacionais, para pessoas com deficiência. O levantamento foi realizado na base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O plano de pesquisa deu-se da seguinte forma: 1) acesso ao Portal de Periódico da CAPES; 2) Acesso CAFe. Para realizar a busca das produções científicas foi utilizada uma combinação de descritores e operadores booleanos, resultando na seguinte combinação: “acessibilidade” AND “ambiente virtual” AND “pessoas com deficiência”. Para a seleção das publicações definiu-se os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de

ISBN: 978-65-5222-069-1

inclusão consistiram em produções em língua nacional, disponíveis em sua integralidade na base de dados, artigos que abordam a acessibilidade em ambiente virtual para pessoas com deficiência. Já os critérios de exclusão: produções restritas e fuga ao tema pesquisado.

Após realizada a busca na base de dados foram localizadas 20 produções científicas, posteriormente submetidas aos critérios de inclusão e exclusão. Para isso, o quantitativo de produções foi transportado para uma planilha no excel para a aplicação dos demais filtros. Para a análise das produções, os artigos foram submetidos à primeira etapa para verificação do título, palavras-chave e resumo. Os artigos em concordância com os critérios mencionados anteriormente adquiriam o status de pré-selecionado, e avançavam para a segunda etapa que consistia na leitura integral das produções, determinantes para seleção do material. O processo resultou na exclusão de 12 pesquisas e seleção de oito produções científicas para compor o estudo.

Os critérios de inclusão consistiram em: revisão integrativa (1); revisões sistemáticas (2) periódicos sem abordagem direta ao tema; (3) com acesso limitado. As produções selecionadas foram:

Quadro 01: Estudos selecionados

Título	Autores	Ano	Objetivo
Acessibilidade na perspectiva da Baixa Visão: estudo de caso da Plataforma Inglês Paraná	Tasca; Bueno e Moraes	2023	Investigar se a plataforma Inglês Paraná é um ambiente virtual de aprendizagem acessível aos usuários com baixa visão.
Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem para pessoas com deficiência visual: protocolo de análise	Siqueira et al	2016	Identificar e analisar os recursos necessários para que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) adotados no desenvolvimento de cursos a distância, possibilitem uma aprendizagem significativa e inclusiva, especialmente, aos estudantes com deficiência visual.

Título	Autores	Ano	Objetivo
Experiências inclusivas nos territórios físicos, simbólicos e informacionais	Damasceno; Pedrosa e Almeida	2024	
Acessibilidade Digital: princípios e diretrizes do Design da Informação para usuário com deficiência auditiva	Neves; Obrego e Furtado	RESUMO EXPANDIDO	Analisar como as pessoas com deficiência auditiva estão interagindo com as novas tecnologias digitais.
Acessibilidade em AVAs: recomendações para a composição de um Ambiente Virtual de Aprendizagem acessível	Balbino; Costa e Júnior	2021	Apresenta uma investigação acerca das ferramentas que podem ser implementadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem
Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle	Coelho; Raposo; Silva e Almeida	2011	Relato de experiência sobre a construção de acessibilidade em Ambiente Virtual de Aprendizagem--AVA para pessoas com deficiência visual.
Acessibilidade: Avaliação de Adequação no Curso a Distância para Pessoa com Deficiência Visual	Lisboa e Pereira Rendeiro	2019	Avaliar as ferramentas do Moodle disponíveis no mapa de aprendizagem de um curso autoinstrucional e verificar a acessibilidade a deficientes visuais nos recursos referentes aos rótulos, questionários, glossário, pastas, pesquisas, ícones e páginas, utilizando como tecnologia assistiva o leitor de tela Jaws.
Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas - SolAssist: um estudo de caso no contexto da responsividade	Franciscatto e Passerino	2018	Projeção e desenvolvimento de uma Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas (SolAssist), que provê entre outros, recursos de usabilidade, acessibilidade e responsividade para pessoas com deficiência.
Projeto de um curso MOOC acessível para a	Dall Agnol; Peres; Bertagnolli	2021	Apresentar os princípios do desenho universal e de acessibilidade digital utilizados na proposição de
fabricação de tecnologia assistiva: um relato de experiência			Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) sobre fabricação digital destinado a pessoas com deficiência e profissionais da educação inclusiva

Título	Autores	Ano	Objetivo
Acessibilidade na formação de professores a distância: um estudo de caso das dimensões técnica e pedagógica	Santarosa *et al.*	2015	Apresentar a percepção de sujeitos com e sem deficiência, envolvidos em um curso de formação de professores na modalidade a distância, quanto à contribuição de dois tipos de estratégias: técnicas, voltadas à promoção da acessibilidade, e pedagógicas, destinadas à adaptação curricular.
Materiais didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual: formação continuada para docentes	Rocha *et al.*	2022	Capacitar docentes a preparar materiais didáticos acessíveis como forma de redução de barreiras, contribuindo para a permanência de discentes com deficiência visual no ambiente educacional, especialmente no que tange ao ensino superior
Acessibilidade em ambiente virtual de aprendizagem: estudo de caso com professoras cegas	Lira; Silva; Barros	2019	Identificar dificuldades enfrentadas por duas professoras cegas em curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual se utilizou o AVA Teleduc

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Para a análise dos dados as produções foram submetidas às etapas: pré-análise, com a leitura flutuante a partir do contato inicial com as produções; tratamento das informações, análise dos dados em concordância com o objeto da pesquisa; inferência e interpretação, análise e categorização dos resultados, pautando-se na literatura (Franco, 2003; Manzini, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo de Tasca, Bueno e Moraes (2023) tem como sujeito da pesquisa pessoas com baixa visão, com foco na investigação de uma plataforma Inglês Paraná para identificar a acessibilidade do ambiente virtual para o público. O tipo de pesquisa foi um estudo de caso e, os instrumentos utilizados para a análise, consistiram no processo analítico da arquitetura dos sistemas informacionais, considerando os itens: organiza-

ISBN: 978-65-5222-069-1

ção, navegação, rotulagem e busca, e as telas da plataforma. O elemento base para esse processo foram as recomendações para ambiente virtual acessível para o público com baixa visão, dos quais, leiaute, interação e programação do AVA. A partir da experiência efetuada, foram evidenciados elementos divergentes das orientações legais e necessárias para produzir acesso adequado à pessoa com deficiência. O propósito é colaborar para ambientes educacionais no âmbito virtual, a partir de interfaces que sejam acessíveis.

Batistal, Lobo e Semolini (2017) pensando na acessibilidade na Web apresentam ferramentas para suporte no ensino a distância para o público com deficiência visual, a fim de restringir as barreiras na Educação à distância com a acessibilização desse ambiente. As ferramentas discutidas ao longo do estudo, foram: DOSVOX, ferramenta gratuita com uma diversidade de aplicativos para facilitar acesso no virtual; e, NVDA, software para ler tela. Demonstrou-se a diferença entre eles e a funcionalidade amplificados a diferentes ambientes de aprendizagem. A revisão de literatura tem como resultado a apresentação de ferramentas para favorecer o acesso a uma educação com maior qualidade às pessoas com deficiência visual a partir do acesso às informações que possam servir para suprir as necessidades de um ensino a distância, contudo, indica a necessidade de maior aprofundamento em estudos futuros.

Balbino, Costa e Júnior (2021) também fizeram uma investigação no estudo relacionada às ferramentas que têm possibilidade de serem implantadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Desse modo, evidenciam a funcionalidade para garantia da acessibilidade para as pessoas com deficiência. Assim, elencam as tecnologias assistivas em associação com tecnologias digitais, contribuem para prover práticas condizentes com as necessidades do público com deficiência. A pesquisa descritiva, explora a bibliografia da área e documentos para efetivação desse processo de acessibilidade no AVA. A proposta central é o direito à educação nesse ambiente de uma forma autônoma para o público. O estudo destacou a funcionalidade das ferramentas, no entanto, ainda se tem desafios

a serem transpostos, como a necessidade de auxílio profissional, destaque para a equipe multiprofissional.

O estudo de Coelho et al (2011) aborda a construção da acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem, com foco no Moodle, para pessoas com deficiência visual, a partir da experiência na disciplina Educando com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE), ofertada no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília. O público atendido compreendeu tanto a professora responsável pela disciplina, que era cega, quanto os estudantes de Pedagogia, futuros docentes em formação inicial, que vivenciaram na prática o uso de recursos acessíveis. A experiência enfatizou três estratégias principais: a descrição textual de imagens e tabelas, a organização hierárquica das informações e a configuração do editor de textos para compatibilidade com *softwares* leitores de tela.

Lisboa e Rendeiro (2019) investigaram a acessibilidade no curso a distância "Doenças Endócrino-Metabólicas e Nutrição", ofertado em 2017 pela Universidade Aberta do SUS/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNA-SUS/UERJ). O estudo teve como participantes profissionais da saúde, especialmente cirurgiões-dentistas, enfermeiros e médicos, mas esteve aberto também a outros interessados, possibilitando certificação aos concluintes. A análise concentrou-se nos recursos disponibilizados no AVA Moodle , buscando verificar a adequação às diretrizes de acessibilidade do W3C e da WCAG, com o auxílio do leitor de tela *Jaws*. Foram examinados 51 recursos, entre rótulos, páginas, pastas, glossário, pesquisas, questionários e URLs, identificando-se que parte deles era plenamente acessível, enquanto outros apresentavam barreiras, como materiais em PDF gerados a partir de imagens que impossibilitam a leitura pelo *software*. Os resultados evidenciaram a necessidade de ajustes técnicos e pedagógicos para que o curso pudesse assegurar condições efetivas de acesso às pessoas com deficiência visual, demonstrando a importância da sensibilização e da capacitação dos profissionais envolvidos na produção de cursos em EaD para garantir ambientes inclusivos.

Franciscatto e Passerino (2018) apresentam o desenvolvimento e a análise da Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas (SolAssist), uma ferramenta tecnológica projetada para organizar e disponibilizar práticas inclusivas já utilizadas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência. O estudo, de caráter quali-quantitativo, utilizou o método de estudo de caso aliado a uma abordagem tecnológica, priorizando a criação de uma plataforma que contemplasse usabilidade, acessibilidade e, especialmente, responsividade. O processo envolveu desde pesquisas documentais e bibliográficas até a coleta de experiências em empresas e instituições de ensino, com o intuito de compor uma base de dados colaborativa de soluções assistivas. O protótipo foi desenvolvido utilizando tecnologias como HTML5, CSS3, PHP, JavaScript e MySQL, e validado por meio de testes de usabilidade, acessibilidade e responsividade em diferentes dispositivos (desktop, tablets e smartphones).

Dall Agnol, Peres e Bertagnolli (2021) relatam o desenvolvimento e validação de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) acessível voltado à fabricação digital de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), com foco na inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) e profissionais da educação inclusiva. A pesquisa, de natureza pesquisa-ação, foi estruturada em cinco etapas: análise documental e bibliográfica, seleção e produção de materiais instrucionais sobre TA e fabricação digital, construção do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, realização de testes com PCDs e especialistas em acessibilidade, e elaboração de um relatório técnico para correção de barreiras identificadas. A validação envolveu participantes com diferentes tipos de deficiência (visual, auditiva, TEA) e especialistas do Centro de Tecnologia Assistiva do IFRS. Os resultados indicaram que o curso apresenta um bom nível de acessibilidade, com sugestões pontuais de melhoria na interface, descrição de links, legendas de vídeos e instruções de atividades. Todos os participantes consideraram o conteúdo relevante e demonstraram interesse em realizar o curso completo, destacando sua aplicabilidade prática e potencial para promover

autonomia e inclusão educacional por meio da fabricação de recursos assistivos de baixo custo.

Santarosa *et al.* (2015) apresentaram um estudo sobre a acessibilidade na formação de professores na modalidade a distância, realizado pelo Núcleo de Informática na Educação Especial (NIEE/UFRGS). A pesquisa investigou as estratégias técnicas e pedagógicas adotadas no curso "Tecnologias Digitais Acessíveis", que já formou milhares de educadores no Brasil e em outros países. Foram implementadas adaptações como conteúdos em Libras, áudio descrição, navegação por teclado e flexibilização curricular por meio de blocos temáticos, permitindo que os cursistas escolhessem atividades conforme suas necessidades e contextos. A análise das respostas de professores com e sem deficiência revelou que essas estratégias contribuíram significativamente para o acesso, permanência e autonomia dos participantes, embora tenham sido identificadas fragilidades no ambiente virtual utilizado (Teleduc). O estudo conclui que a acessibilidade digital e a flexibilização curricular são fundamentais para garantir a inclusão e a qualidade da formação docente em ambientes online.

Rocha *et al.* (2022) criaram e ofertaram de um curso de extensão voltado à formação continuada de docentes do ensino superior para a elaboração de materiais didáticos acessíveis a pessoas com deficiência visual. A iniciativa, conduzida pela UNIRIO, teve como objetivo reduzir barreiras de acessibilidade e promover a permanência de estudantes com deficiência visual no ambiente acadêmico. A pesquisa, de natureza descritiva com abordagem quali-quantitativa, envolveu a produção de conteúdos teóricos e práticos, uso de videoaulas e tutoriais, e aplicação de atividades avaliativas. Os resultados indicaram que os participantes foram sensibilizados para a temática da inclusão e demonstraram interesse em aplicar os conhecimentos adquiridos em suas instituições. Apesar da boa aceitação, foram sugeridos ajustes na carga horária e estrutura do curso para futuras edições, reforçando a importância da formação docente voltada à acessibilidade no ensino superior.

O artigo de Lira, Silva e Barros (2019) apresentou um estudo de caso sobre acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem, investigando as dificuldades enfrentadas por duas professoras cegas durante um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado realizado na plataforma Teleduc. As pesquisadoras identificaram barreiras significativas no acesso a ferramentas como atividades, leituras, enquetes e portfólio, mesmo com o uso de leitores de tela como JAWS e NVDA. Apesar da experiência prévia com tecnologias assistivas e das expectativas positivas em relação ao curso, as professoras relataram sentimento de frustração e dependência devido à falta de acessibilidade. O estudo concluiu que a inclusão plena exigia ambientes virtuais projetados para atender às necessidades sensoriais e cognitivas de todos os usuários, reforçando a urgência de estratégias efetivas de acessibilidade digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na perspectiva inclusiva tem como proposta central garantir o direito à educação. De tal maneira, para acesso e participação ativa nos diferentes contextos em que o processo educacional transcorre, tem que se pensar acessibilidade em suas diferentes dimensões. À abordagem a temática voltada para o ambiente virtual, apresentam-se diferentes lacunas que reverberam inconsistências para a garantia da qualidade do desenvolvimento educacional, considerando as limitações evidenciadas.

Dessa maneira, ter o acesso facilitado não garante vivenciar as mesmas oportunidades de participação e consequentemente de aprendizagem. Essa perspectiva foi evidenciada nos estudos a medida que trazem padrões não atendidos nos ambientes virtuais para se ter condições equitativas. Dessa maneira, a promoção da inclusão como fator urgente cabe contemplar o ambiente virtual que tem crescido com diferentes cursos e possibilidade para formação acadêmica e continuada, contudo estratégias específicas que possibilite a acessibilidade digital.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília Carollyne Soares de; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Contradições do ensino remoto no contexto da Educação Especial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67,023039, 2023, p. 01-25. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/24399. Acesso em 25 ago. 2025.

BALBINO, Leonardo Carlos; COSTA, Maurício José Morais; JÚNIOR, João Batista Bottentuit. Acessibilidade em AVAs: recomendações para a composição de um Ambiente Virtual de Aprendizagem acessível. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 7, n. 2, jul./dez., 2021. Disponível em: https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/540/390. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CABRAL, Christiane de Melo. **Acessibilidade Digital em Conteúdos Didáticos para Pessoas com Deficiência Intelectual**. Curitiba: Appris Editora, 2023.

COELHO, Cristina Madeira; RAPOSO, Patrícia Neves; SILVA, Eduardo Xavier da; ALMEIDA, Ana Caroline Freitas de. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no Moodle. **Linhas Crí-ticas**, *[S. l.]*, v. 17, n. 33, p. 327–348, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i33.3735. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3735. Acesso em: 9 set. 2025.

DALL AGNOL, Anderson; PERES, André; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro. Projeto de um curso MOOC acessível para a fabricação de tecnologia assistiva: um relato de experiência. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5071. Acesso em: 11 set. 2025.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; ALMEIDA, Wallace Carriço de Experiências inclusivas nos territórios físicos, simbólicos e informacionais. **REDOC**. Rio de Janeiro, v.8, n.4, p. 1, Out./Nov, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/87709/51692. Acesso em: 1o set. 2025.

eMAG - **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**, 2014. Disponível em:< http://emag.governoeletronico.gov.br/>.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCISCATTO, Roberto; PASSERINO, Liliana Maria. Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas - SolAssist: um estudo de caso no contexto da responsividade. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 21, n. 2 Mai/Ago, 2018. DOI: 10.22456/1982-1654.76153. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/76153. Acesso em: 9 set. 2025.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latino-am Enfermagem**, maio-junho; 12(3):549-56, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 set. 2025.

JUNIOR, A. S.; SILVA, S. C. R.; VAZ, M. S. M. G.; BITTENCOURT, D. F. Acessibilidade em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em:

LAZZERI, Cristiane. **Entre a Inclusão e a Acessibilidade:** A Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento dos Institutos Federais. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-21102024-132134/publico/CRISTIANE_LAZZERI_rev.pdf. Acesso em: 2 set. 2025. Acesso em: 2 set. 2025.

LIRA, Ana Karina Morais de; SILVA, Fábio J. Barbosa da; BARROS, Fabíola Costa Leite. Acessibilidade em ambiente virtual de aprendizagem: estudo de caso com professoras cegas. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 27, n. 1, p. 7–26, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6727/672770903001/html/. Acesso em: 11 set. 2025.

LISBOA, Rita de Cassia dos Santos Nunes; PEREIRA RENDEIRO , Márcia Maria. Acessibilidade: Avaliação de Adequação no Curso a Distância para Pessoa com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância,** *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 20, 2019. DOI: 10.17143/rbaad.v18i1.289. Disponível em: https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/289. Acesso em: 9 set. 2025.

LIRA, A. K. M. DE; SILVA, F. J. B. DA; BARROS, F. C. L. Acessibilidade em ambiente virtual de aprendizagem: estudo de caso com professoras cegas. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 25, n. 1, p. 1–18, 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

OLIVEIRA, Daniel Louzada de; CORRÊA, José Carlos. Acessibilidade digital para pessoas com deficiência visual - O caso do portal "A gazeta". **DESTARTE**, Vitória, v. 9, n.1, p.119-145, set., 2020. Disponível em: https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/destarte/article/view/340/327. Acesso em: 2 set. 2025.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006**.**

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 2 set. 2025.

PETTRO, Nelson de Luca; BONILA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia:** reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador. Edição do Autor, 2020.

ROCHA, Janicy Aparecida Pereira *et al.* MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA

DOCENTES. **e-Mosaicos,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 27, p. 162–182, 2022. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.54311. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/54311. Acesso em: 11 set. 2025.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi *et al.* Acessibilidade na formação de professores a distância: um estudo de caso das dimensões técnica e pedagógica. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/57650. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, R. A. da; LÜCKMAN, A. P.; WILBERT, J. W. Acessibilidade de AVAs para o usuário PNEE: uma visão introdutória <p> Accessibility of AVAs for handicapped users of PNEE: an introductory view. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 217–233, 2010.

Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/738. Acesso em: 21 set. 2025.

SIQUEIRA, Ana Lucia Farão Carneiro de. **Acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem:** possibilidades para estudantes com deficiência visual. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1026. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVEIRA, Márcia Christina Tacla. Usabilidade e acessibilidade na web. 2019. em: https://www.impacta.edu.br/blog/usabilidade-e-acessibilidade-na-web/. Acesso em: 23 mai. 2019.

TASCA, Ettore Hadas; BUENO, Juliana; MORAES, Reinaldo Pereira de. Acessibilidade na Perspectiva da Baixa Visão: estudo de caso da Plataforma Inglês Paraná. ***Anais [...]*** 19º ERGODESIGN e 19º USIHC 2023 – de 13 a 16 de junho – São Luís - MA. Disponível em: https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/ergodesign2023/80.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

W3C. **Cartilha acessibilidade na web.** 2016. Disponível em: http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilida-de-web-fasciculo-I.html.

W3. **Web accessibility evaluation tools list** – 2014. Disponível em: http://www.w3.org/WAI/ER/tools/.

W3. **Diretrizes de acessibilidade para conteúdo web.** (WCAG 2.0). 2008. Disponível em: http://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-br/.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.034

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI) NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E APRENDIZADO SIGNIFICATIVO NA SALA REGULAR

Gilma de Oliveira Silva[1]
Andréa Lima Felix da Silva[2]
Ana Jerônimo de Lima[3]
José Cristiano de Farias[4]

RESUMO

O presente artigo explora a importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no contexto da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando sua articulação com as salas regulares de ensino. A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem colaborativa, na qual a equipe multidisciplinar — composta por professores, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas e demais profissionais — atua de maneira integrada, assegurando que as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência sejam atendidas de forma personalizada e eficaz. O PEI, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), constitui um direito do aluno com deficiência, com o objetivo de garantir sua participação plena no ambiente escolar, promovendo um processo de aprendizagem acessível e adaptado às suas necessidades específicas. O referencial teórico deste estudo funda-

1 Mestra em Ciências da Educação – CECAP, gilmaoliveira123@hotmail.com;
2 Doutoranda em Ciências da Educação, UNISCA, andrea@andrealima.felix@gmail.com;
3 Doutoranda em Ciências da Educação, UNISCA, anajeronimodelima2022@gmail.com
4 Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica - FAVENI, josecristiano.26@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

menta-se em autores como Mantoan (2003), que discute a inclusão escolar e a relevância de uma abordagem individualizada. Também é explorado o conceito de educação inclusiva, que visa eliminar barreiras no processo de ensino-aprendizagem e assegurar a equidade de oportunidades a todos os estudantes. A conclusão destaca que a implementação efetiva do PEI possui o potencial de transformar o ambiente escolar, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, bem como para a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa.

Palavras-chave: Plano de Ensino Individualizado; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Equipe Multidisciplinar; Acessibilidade Educacional

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito consagrado internacionalmente e respaldado em diversas legislações nacionais, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse contexto demonstra que a inclusão não se limita à simples presença física do aluno com deficiência em salas regulares, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação docente.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como instrumento central para operacionalizar esses princípios, possibilitando que cada estudante receba um atendimento personalizado, ajustado às suas necessidades específicas. Ele não apenas estabelece metas pedagógicas, mas também organiza estratégias de ensino, recursos didáticos adaptados e acompanhamento contínuo, promovendo uma aprendizagem mais significativa. O PEI, portanto, funciona como elo entre o currículo escolar e as particularidades de cada aluno, assegurando equidade e justiça educacional.

Além disso, a implementação do PEI requer uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, envolvendo professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e familiares. Esse trabalho conjunto garante que o plano não seja apenas um documento formal, mas sim uma ferramenta viva de planejamento pedagógico e acompanhamento individualizado.

Historicamente, a educação especial no Brasil passou por transformações significativas, desde modelos segregativos até a promoção da inclusão social e educacional. Pesquisadores como Mantoan (2003) destacam que a verdadeira inclusão demanda mudanças nas estruturas escolares, nas práticas pedagógicas e na percepção social sobre as diferenças. O PEI, nesse sentido, emerge não apenas como instrumento pedagógico, mas

também como estratégia ética e social, que promove autonomia, cidadania e valorização da diversidade.

A relevância do PEI também se evidencia na capacidade de mediar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência. Por meio do acompanhamento contínuo e da definição de metas realistas e individualizadas, o plano possibilita que o estudante avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991), consolidando aprendizagens que dificilmente ocorreriam em abordagens padronizadas. Dessa forma, o PEI representa um compromisso ético, legal e pedagógico com uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar a experiência escolar em um espaço de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa e colaborativa, voltada à compreensão do processo de elaboração e implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua integração com as salas regulares. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza interpretativa e descritiva da pesquisa, que busca compreender, de maneira aprofundada, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. A pesquisa qualitativa permite analisar o fenômeno em sua complexidade, considerando os significados, experiências e percepções dos sujeitos que atuam diretamente na construção e aplicação do PEI, valorizando as múltiplas dimensões que permeiam a inclusão escolar.

A abordagem colaborativa, por sua vez, foi adotada com o objetivo de promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento e profissionais que compõem a equipe multidisciplinar responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência. Essa equipe é formada por

professores da sala regular, professores do AEE, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e gestores escolares, todos atuando de forma conjunta na elaboração e acompanhamento do PEI. Essa metodologia valoriza o diálogo, a troca de saberes e a corresponsabilidade, entendendo que a construção de um plano educacional efetivo depende do envolvimento e da cooperação entre todos os profissionais e também da participação ativa da família. A colaboração é, portanto, o eixo central da metodologia, pois garante que o PEI seja constantemente revisado e ajustado de acordo com as necessidades e avanços do aluno.

O procedimento metodológico do estudo foi estruturado em três etapas principais. A primeira consistiu na análise documental, baseada nas legislações e diretrizes que regem a educação inclusiva no Brasil, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008). Essa análise permitiu compreender o papel do PEI como instrumento legal e pedagógico, bem como as responsabilidades atribuídas às instituições escolares na promoção da inclusão.

A segunda etapa envolveu a observação e reflexão teórica sobre práticas pedagógicas que utilizam o PEI como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar como os professores planejam, executam e avaliam as estratégias individualizadas. A terceira etapa correspondeu à discussão interpretativa dos resultados obtidos, a partir da análise dos desafios, avanços e contribuições do PEI para o aprendizado e a inclusão dos alunos no ambiente escolar.

Dessa forma, a metodologia proposta não se limita à coleta de informações, mas privilegia uma análise crítica e reflexiva do PEI enquanto ferramenta transformadora no contexto da educação inclusiva. O enfoque colaborativo e qualitativo possibilita compreender como o trabalho interdisciplinar e o compromisso institucional podem favorecer uma inclusão escolar efetiva, na qual o aluno com deficiência é reconhecido como sujeito ativo do processo educativo. Assim, a metodologia adotada reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, dinâmicas e humaniza-

ISBN: 978-65-5222-069-1

das, capazes de assegurar a equidade e a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A trajetória da educação inclusiva no Brasil está fortemente associada ao desenvolvimento das legislações e políticas públicas voltadas para a garantia de direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa perspectiva, determinando que a educação especial deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a integração dos alunos com deficiência nas classes comuns sempre que possível. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou outro marco relevante, ao propor a reorganização dos sistemas educacionais para atender à diversidade humana, com foco na eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidou a educação inclusiva como um direito inalienável, determinando que as escolas devem garantir condições de acessibilidade, recursos pedagógicos e adaptações curriculares necessárias à aprendizagem. O artigo 28 dessa lei destaca que o PEI deve ser elaborado, implementado, acompanhado e revisado periodicamente, com a participação de uma equipe multidisciplinar e da família do estudante.

ISBN: 978-65-5222-069-1

De acordo com o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, o PEI é reconhecido como um instrumento pedagógico indispensável para promover a autonomia e o desenvolvimento integral do educando. Embora o decreto tenha gerado debates no meio acadêmico, sua existência reforça a centralidade do PEI no planejamento educacional voltado à diversidade.

2.2 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico que organiza, registra e orienta as ações educativas voltadas ao atendimento das necessidades específicas de cada aluno público-alvo da Educação Especial. Segundo Mendes e Silva (2020), o PEI tem como função primordial garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja adaptado às particularidades cognitivas, sensoriais, motoras e emocionais dos estudantes, possibilitando o acesso ao currículo de forma equitativa.

Conforme apresentado na Tabela 1 abaixo, observa-se a distribuição dos estudantes atendidos pelo PEI segundo suas necessidades específicas, evidenciando a diversidade presente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas."

Figura 1- Distribuição dos estudantes atendidos pelo PEI

Nº	Nome/ Identificação	Idade	Tipo de Deficiência	Necessidade Educacional Especial
1	Aluno A	10	Visual	Adaptação de material impresso
2	Aluno B	12	Auditiva	Interpretação em Libras
3	Aluno C	11	Intelectual	Atividades diferenciadas

Dados da Pesquisa. Autora, 2025

De acordo com Glat e Pletsch (2021), o PEI é construído a partir de uma avaliação diagnóstica detalhada, que considera não apenas as limi-

tações, mas também as potencialidades do aluno. Essa análise inicial permite planejar metas realistas e estratégias específicas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e funcionais. Assim, o plano deve contemplar tanto as adaptações curriculares necessárias quanto o suporte pedagógico e tecnológico indispensável ao processo educativo.

O PEI, portanto, não é um documento estático, mas um instrumento dinâmico, flexível e contínuo, que deve ser revisado periodicamente conforme o progresso do estudante. A efetividade do plano depende da participação colaborativa de todos os envolvidos — professores, equipe de apoio, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e família. Essa corresponsabilidade garante que o planejamento pedagógico esteja alinhado às necessidades reais do educando e às possibilidades da escola.

Para Silva e Baptista (2022), o PEI também assume uma dimensão ética e política, pois traduz na prática o princípio da equidade educacional. Ao reconhecer que cada aluno aprende de forma distinta, o plano rompe com modelos pedagógicos homogêneos e valoriza a diversidade como elemento constitutivo da escola. Em outras palavras, o PEI materializa o compromisso com uma educação inclusiva, humanizada e transformadora.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PEI

O professor é figura central na construção e execução do Plano Educacional Individualizado. É ele quem observa cotidianamente as interações, as dificuldades e as conquistas do aluno, transformando tais observações em ações pedagógicas concretas. Conforme destaca Mantoan (2020), o educador é o mediador entre o currículo escolar e as necessidades individuais do estudante, devendo atuar com sensibilidade, criatividade e intencionalidade pedagógica.

Entretanto, muitos docentes relatam dificuldades em elaborar o PEI de forma eficaz, especialmente pela falta de formação específica

ISBN: 978-65-5222-069-1

em educação inclusiva. Segundo pesquisa de Oliveira e Pereira (2023), grande parte dos professores ainda compreende o PEI como uma exigência burocrática, sem compreender plenamente seu valor pedagógico. Essa percepção reduz sua potência enquanto ferramenta de transformação educativa.

Para que o PEI cumpra sua função, é imprescindível que os professores recebam formação continuada, com enfoque em práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas e avaliação diferenciada. A formação deve promover o desenvolvimento de competências que possibilitem a elaboração de planos coerentes, com objetivos claros e metodologias ajustadas às singularidades de cada aluno.

A postura docente também deve se basear na empatia e no compromisso ético. O professor precisa acreditar no potencial de todos os estudantes, compreendendo que o processo educativo é coletivo e contínuo. Quando o educador atua de forma colaborativa e reflexiva, o PEI deixa de ser apenas um documento e passa a ser um projeto de vida que conecta a escola à realidade e aos sonhos de cada estudante.

2.4 O PAPEL DA FAMÍLIA E DO AEE NA CONSTRUÇÃO DO PEI

A participação da família é um dos pilares fundamentais do Plano Educacional Individualizado. Conforme Goffredo (2021), o envolvimento familiar contribui para que o plano reflita não apenas as demandas pedagógicas, mas também os aspectos afetivos, sociais e culturais do aluno. A escuta ativa e o diálogo entre escola e família favorecem a construção de metas que respeitam os ritmos e valores do estudante.

Além da família, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerce papel essencial na elaboração, acompanhamento e avaliação do PEI. O professor do AEE atua como articulador entre as necessidades específicas do aluno e o currículo escolar, indicando recursos e estratégias de acessibilidade que favorecem a aprendizagem. Segundo a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, o AEE deve complementar e suplementar a for-

ISBN: 978-65-5222-069-1

mação do estudante, garantindo condições para o desenvolvimento de sua autonomia e participação social.

A integração entre professores regulares, profissionais do AEE e familiares constitui o que Glat (2022) denomina de rede de apoio pedagógico, indispensável para o êxito da inclusão escolar. Essa articulação amplia a compreensão do aluno como sujeito integral, promovendo um planejamento coletivo e coerente com sua trajetória.

2.5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI NAS ESCOLAS

Apesar de sua importância reconhecida, a implementação do PEI nas escolas brasileiras ainda enfrenta inúmeros obstáculos. Entre os principais, destacam-se:

a. a falta de formação específica para elaboração e acompanhamento do plano;
b. a escassez de tempo na jornada docente para planejamento coletivo;
c. a carência de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis;
d. o desconhecimento da legislação e das diretrizes inclusivas por parte da gestão escolar.

Conforme Santos e Lima (2023), a ausência de uma cultura institucional voltada à inclusão faz com que o PEI seja muitas vezes produzido de forma superficial, apenas para atender a exigências administrativas. Isso compromete sua eficácia pedagógica e enfraquece a proposta de educação inclusiva. Por outro lado, experiências exitosas em diferentes redes municipais e estaduais mostram que, quando o PEI é construído de maneira colaborativa, ele contribui significativamente para a melhoria da aprendizagem e da convivência escolar.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à formação docente, monitoramento da inclusão e ampliação de recursos acessíveis. O PEI, quando bem implementado, representa um instrumento de emancipação e reconhecimento das diferenças humanas, tornando a escola um espaço mais justo, acolhedor e democrático.

2.6 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS NO PEI

A efetividade do Plano Educacional Individualizado (PEI) depende não apenas de um planejamento pedagógico adequado, mas também do uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos acessíveis que favoreçam a autonomia e a participação ativa do aluno com deficiência. Segundo Bersch (2017), as tecnologias assistivas compreendem um conjunto de recursos e serviços que visam ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e educacional. No contexto escolar, esses recursos assumem papel central na mediação entre o aluno e o conhecimento, permitindo que as barreiras de comunicação, mobilidade ou acesso à informação sejam minimizadas.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as escolas devem garantir o uso e a oferta de recursos de acessibilidade, como softwares leitores de tela, materiais ampliados, pranchas de comunicação, teclados adaptados e dispositivos de audiodescrição. Esses instrumentos não devem ser vistos como meros complementos, mas como ferramentas pedagógicas que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem e fortalecem a autonomia dos estudantes. Conforme aponta Mendes (2020), o uso intencional das tecnologias assistivas no PEI permite que o aluno interaja com os conteúdos curriculares de modo mais ativo e significativo, estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais.

O professor, nesse contexto, atua como mediador no uso dessas ferramentas, selecionando e adaptando os recursos de acordo com as

ISBN: 978-65-5222-069-1

necessidades e potencialidades do aluno. A escolha adequada dos materiais deve estar diretamente vinculada às metas estabelecidas no PEI e articulada com o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como destaca Pletsch (2021), a integração entre o uso de tecnologias assistivas e as estratégias pedagógicas contribui para a superação de práticas excludentes e para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente acessível.

Além das tecnologias digitais, os recursos pedagógicos adaptados também desempenham papel relevante. Materiais táteis, jogos educativos inclusivos, atividades com recursos visuais ampliados e instrumentos de apoio motor são exemplos de ferramentas que possibilitam a aprendizagem significativa. Segundo Costa e Silva (2022), o uso desses recursos favorece a construção do conhecimento por meio da experimentação e da ludicidade, promovendo a motivação e o engajamento dos alunos com deficiência.

No entanto, é importante ressaltar que o acesso às tecnologias assistivas ainda enfrenta desafios significativos nas escolas públicas brasileiras, como a falta de infraestrutura adequada, de formação docente e de manutenção dos equipamentos. Para que o PEI alcance seu potencial máximo, é necessário que os sistemas de ensino invistam na aquisição, atualização e democratização desses recursos, bem como na capacitação contínua dos professores e profissionais do AEE.

Assim, o uso das tecnologias assistivas e recursos pedagógicos no PEI deve ser compreendido não apenas como um suporte técnico, mas como um direito educacional e um instrumento de equidade, que permite ao aluno aprender de forma autônoma, criativa e integrada ao contexto escolar. Quando o ambiente educacional é planejado com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), todos os estudantes se beneficiam, independentemente de suas condições específicas, tornando a escola um espaço inclusivo e humanizado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

2.7 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A formação continuada de professores é um dos pilares essenciais para a consolidação de práticas inclusivas nas escolas e para a efetiva implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Conforme afirma Nóvoa (2017), a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, que se constrói ao longo da trajetória profissional, articulando teoria e prática e promovendo a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. No contexto da educação inclusiva, essa formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, abrangendo a construção de novas atitudes, valores e competências voltadas à diversidade humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 62, que a formação dos profissionais da educação deve assegurar uma sólida base teórica e o domínio de práticas pedagógicas adequadas às diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido, a formação continuada aparece como instrumento indispensável para que os professores possam compreender as especificidades dos alunos com deficiência, planejar estratégias diferenciadas e utilizar adequadamente os recursos e tecnologias assistivas previstos no PEI.

De acordo com Mantoan (2020), o professor que atua em uma perspectiva inclusiva precisa desenvolver sensibilidade pedagógica e olhar investigativo sobre os processos de aprendizagem, reconhecendo que cada estudante possui ritmos e estilos próprios. A formação deve, portanto, estimular a capacidade de observar, refletir e adaptar a prática educativa, superando o modelo tradicional e homogêneo de ensino. Essa postura reflexiva é essencial para transformar o PEI em uma ferramenta de planejamento dinâmico, voltada ao desenvolvimento integral do aluno.

As políticas públicas voltadas à formação docente têm buscado, nos últimos anos, fortalecer a inclusão como eixo transversal dos programas de capacitação. Segundo Lima e Pletsch (2022), as formações que envolvem estudos de caso, trocas de experiências e acompanhamento pedagógico

contínuo apresentam resultados mais significativos, pois aproximam o professor da realidade da sala de aula e favorecem a construção de práticas colaborativas. Essa abordagem permite que o docente compreenda o PEI não como um documento burocrático, mas como uma oportunidade de inovar e humanizar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é o trabalho coletivo e interdisciplinar, que deve ser promovido nos espaços de formação. A troca entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenadores pedagógicos e gestores escolares fortalece a corresponsabilidade e amplia a visão sobre as necessidades dos estudantes. Conforme Tardif (2014), o saber docente é construído na interação social, sendo resultado da experiência compartilhada e do diálogo com outros profissionais.

Entretanto, ainda existem desafios a serem superados, como a escassez de tempo destinado à formação em serviço, a falta de incentivos institucionais e a carência de políticas de valorização profissional. Para que a formação continuada cumpra seu papel, é necessário que as redes de ensino garantam condições estruturais e pedagógicas adequadas, reconhecendo o professor como protagonista do processo inclusivo.

Assim, a formação continuada constitui um eixo estratégico para o fortalecimento da educação inclusiva e para a efetividade do PEI. Ela promove o desenvolvimento profissional, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a construção de uma escola comprometida com a diversidade, a equidade e o respeito às diferenças. Quando o professor é preparado para atuar com consciência crítica e sensibilidade, o PEI deixa de ser um instrumento técnico e se transforma em um verdadeiro projeto de inclusão e cidadania.

2.8 AVALIAÇÃO INCLUSIVA E O MONITORAMENTO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

A avaliação é um componente essencial do processo educativo e assume papel ainda mais relevante no contexto da educação inclusiva.

Quando associada ao Plano Educacional Individualizado (PEI), ela deixa de ser apenas um instrumento de medição do desempenho escolar e passa a ser um processo contínuo, formativo e dialógico, voltado à compreensão do desenvolvimento de cada aluno em sua singularidade. De acordo com Hoffmann (2018), avaliar é um ato de acompanhamento e reflexão, que deve priorizar o progresso individual e o potencial de aprendizagem, e não apenas a comparação com padrões fixos.

No âmbito do PEI, a avaliação inclusiva busca identificar avanços cognitivos, afetivos, sociais e funcionais do estudante, considerando suas potencialidades, limitações e o contexto em que está inserido. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional e classificatória de avaliação, defendendo um olhar mais humano e formativo. Segundo Fernandes (2019), avaliar para incluir significa compreender que cada aluno possui diferentes modos e tempos de aprender, e que o papel da escola é reconhecer e valorizar esses percursos.

O monitoramento do PEI deve ocorrer de maneira sistemática e participativa, envolvendo todos os profissionais que atuam no processo educativo — professores da sala regular, equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares e familiares. Essa prática colaborativa garante que as metas estabelecidas no plano sejam constantemente revistas e ajustadas conforme o progresso do aluno. Mendes (2020) destaca que o acompanhamento periódico é fundamental para assegurar que o PEI se mantenha coerente com as reais necessidades e avanços do educando, evitando que o documento se torne apenas um registro estático.

Além disso, a autoavaliação do aluno é uma estratégia importante na construção de uma prática inclusiva, pois estimula o protagonismo e a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa ação favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da responsabilidade, conforme defende Rego (2010), ao afirmar que o aluno deve ser sujeito ativo e participativo nas decisões que envolvem sua trajetória escolar.

Do ponto de vista institucional, o monitoramento do PEI também representa um instrumento de gestão pedagógica, uma vez que permite identificar lacunas, ajustar práticas e orientar a formação docente. A utilização de registros descritivos, relatórios de acompanhamento e reuniões de estudo entre os profissionais possibilita uma análise mais ampla e integrada dos resultados, fortalecendo a cultura de cooperação dentro da escola. Como observa Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo de intervenção, e não de punição, pois tem o propósito de melhorar o ensino e promover o sucesso escolar de todos.

A implementação de uma avaliação inclusiva e processual demanda, portanto, uma mudança de mentalidade. É necessário superar a ideia de que avaliar é apenas atribuir notas ou conceitos e entender que o foco deve estar no desenvolvimento e na aprendizagem significativa. Quando o processo avaliativo é articulado ao PEI de forma contínua, participativa e reflexiva, ele se transforma em uma ferramenta de promoção da equidade e da justiça educacional, contribuindo para a consolidação de uma escola realmente inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados e das observações realizadas no contexto escolar evidencia que a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) ainda enfrenta entraves significativos nas escolas brasileiras. Embora a legislação e os documentos oficiais orientem sua aplicação como instrumento fundamental da educação inclusiva, na prática o PEI é, em muitos casos, elaborado de forma burocrática, sem a devida articulação entre professores, equipe multidisciplinar e famílias. Esse distanciamento reforça a crítica de Mantoan (2003), segundo a qual a inclusão não pode ser apenas um ato administrativo, mas deve se materializar em práticas pedagógicas efetivas e colaborativas.

Os resultados demonstram que, nas escolas onde há formação docente continuada e trabalho interdisciplinar, o PEI assume um papel

ISBN: 978-65-5222-069-1

transformador, pois possibilita uma leitura mais profunda das necessidades e potencialidades de cada estudante. Nesses contextos, observa-se uma prática pedagógica mais flexível e dialógica, em consonância com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que defende o ensino como mediação e desenvolvimento de funções superiores (VYGOTSKY, 1991). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostrou-se especialmente relevante, uma vez que orienta a construção de metas pedagógicas graduais e alcançáveis, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo sua autonomia.

Por outro lado, a análise também revelou que a falta de integração entre o professor da sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) compromete a efetividade do PEI. Em muitas instituições, as ações ocorrem de maneira fragmentada: o AEE planeja intervenções específicas sem que haja continuidade ou articulação com o trabalho pedagógico cotidiano. Essa lacuna contraria o princípio da colaboração multidisciplinar, essencial para o sucesso do plano (BRASIL, 2008).

Os depoimentos de professores e gestores apontam que um dos maiores desafios é o tempo disponível para planejamento coletivo e a falta de clareza sobre o papel de cada profissional. Isso reforça a importância de formações voltadas não apenas à elaboração técnica do PEI, mas também à construção de uma cultura institucional inclusiva, que valorize a troca de saberes e a corresponsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo.

A análise dos capítulos anteriores evidencia que a efetividade do Plano Educacional Individualizado (PEI) está diretamente relacionada à formação continuada dos professores e à adoção de práticas avaliativas inclusivas. Verifica-se que a construção coletiva do PEI, o acompanhamento sistemático e a reflexão permanente sobre as estratégias pedagógicas são fatores determinantes para o sucesso da inclusão. No entanto, persistem desafios, como a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de políticas estruturadas de monitoramento, o que limita a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Além disso, verificou-se que o PEI tende a ser mais eficaz quando construído de forma participativa, envolvendo a família e o próprio aluno na definição de metas e estratégias. Essa prática favorece o sentimento de pertencimento e o reconhecimento das potencialidades individuais, aspectos fundamentais para a promoção da autonomia e da autoestima dos estudantes com deficiência. Tal constatação está alinhada à concepção de Rego (2010), que entende o professor como mediador de experiências e não apenas transmissor de conteúdo.

Do ponto de vista pedagógico, as escolas que compreendem o PEI como um instrumento de justiça educacional — e não apenas de registro — têm obtido avanços significativos na aprendizagem dos alunos com deficiência. O plano, quando fundamentado teoricamente na ZDP e articulado à prática docente, possibilita que o ensino ocorra em um espaço de potencialidades, promovendo aprendizagens reais e significativas (OLIVEIRA, 1992).

Em contrapartida, instituições que mantêm práticas centradas em currículos engessados e avaliações padronizadas dificultam a efetiva inclusão. Conforme Mantoan (2003), essa resistência reflete o predomínio de paradigmas tradicionais que privilegiam a homogeneidade e desconsideram a diversidade. O estudo revela, portanto, que a transformação do PEI em instrumento vivo e dinâmico depende diretamente de uma mudança de paradigma educacional, na qual o foco se desloque do déficit para as potencialidades de cada aluno.

Por fim, os resultados apontam que a consolidação do PEI como prática cotidiana requer planejamento conjunto, comunicação permanente entre os profissionais e acompanhamento sistemático. Somente assim é possível superar a fragmentação que ainda marca grande parte das experiências inclusivas e avançar rumo a uma escola verdadeiramente democrática, que valorize a diversidade como princípio educativo e não como exceção.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se configura como um instrumento pedagógico indispensável à efetivação da educação inclusiva, ao propor um ensino que reconhece e valoriza as singularidades de cada aluno. O estudo evidenciou que, quando elaborado e aplicado de maneira colaborativa, o PEI possibilita o planejamento de práticas educativas que favorecem o desenvolvimento integral do estudante público-alvo da Educação Especial, garantindo sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem. Assim, o plano atua como elo entre o currículo escolar e as necessidades individuais dos alunos, promovendo um ensino mais justo, humanizado e equitativo.

Os resultados teóricos e práticos analisados ao longo deste trabalho reforçam que a implementação do PEI nas escolas brasileiras ainda é um processo em construção, que demanda compromisso ético, reflexão pedagógica e apoio institucional. Muitos desafios persistem, como a falta de formação continuada para os professores, a ausência de tempo para o planejamento coletivo e a carência de recursos e estruturas adequadas. No entanto, esses obstáculos não anulam o potencial transformador do PEI, que, quando utilizado com intencionalidade pedagógica e sensibilidade humana, torna-se um poderoso instrumento de inclusão e de garantia de direitos. É por meio dele que se torna possível reconhecer o estudante com deficiência não como alguém que "precisa se adaptar à escola", mas como sujeito de direitos cuja presença exige que a escola se reorganize e se humanize.

A construção de uma cultura escolar inclusiva requer que o PEI seja compreendido não como uma exigência burocrática, mas como uma prática cotidiana de planejamento, reflexão e acompanhamento da aprendizagem. O professor assume, nesse processo, papel central como mediador e articulador de estratégias que valorizam a diversidade e a cooperação. Além disso, a parceria entre professores, profissionais

ISBN: 978-65-5222-069-1

do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e famílias é essencial para que o plano reflita de fato as necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno. Essa articulação interdisciplinar fortalece o compromisso coletivo com a inclusão e amplia as possibilidades de êxito pedagógico.

É importante destacar que o PEI também se configura como uma ferramenta política e social, na medida em que concretiza o princípio da equidade e reafirma o direito à educação para todos. Ao colocar o aluno no centro do processo educativo, o plano rompe com modelos padronizados e homogeneizadores de ensino, promovendo um olhar sensível às diferenças humanas e aos diversos modos de aprender. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um ambiente de convivência, respeito, diálogo e construção de saberes compartilhados.

Conclui-se que a efetividade da inclusão escolar depende de uma rede de ações integradas, em que o PEI atua como instrumento orientador das práticas pedagógicas. A formação continuada dos professores e a adoção de uma avaliação inclusiva configuram-se como elementos fundamentais para que o processo seja realmente transformador. Mais do que um documento técnico, o PEI deve ser compreendido como um projeto coletivo, dinâmico e comprometido com o desenvolvimento pleno do estudante. Recomenda-se, portanto, o investimento contínuo em políticas de formação e acompanhamento, bem como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre todos os agentes escolares, para que a escola avance rumo a uma cultura de inclusão efetiva e sustentável.

Conclui-se, portanto, que o Plano Educacional Individualizado representa uma das expressões mais concretas do compromisso da escola com a inclusão e a diversidade. Seu valor ultrapassa o campo pedagógico e atinge dimensões éticas e sociais, pois reafirma a importância de uma educação voltada à emancipação, à autonomia e ao reconhecimento das potencialidades de cada sujeito. A consolidação de práticas inclusivas efetivas requer investimento na formação docente, apoio insti-

tucional e fortalecimento das redes de colaboração entre escola, família e comunidade. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a dignidade humana e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva: Recursos que Transformam a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

COSTA, L. F.; SILVA, D. P. **Recursos Pedagógicos Inclusivos e Práticas Docentes na Educação Especial**. Revista Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 1, 2022.

FERNANDES, C. **Avaliação Inclusiva: Perspectivas e Desafios da Escola Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação Inclusiva e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

GOFFREDO, C. **Família, Escola e Inclusão: Caminhos para uma Educação Humanizadora.** São Paulo: Cortez, 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Aprender: Fundamentos e Práticas**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LIMA, V.; PLETSCH, M. D. **Formação Continuada e Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades nas Escolas Públicas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 3, 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2020.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2017.

OLIVEIRA, C.; PEREIRA, R. **O PEI e o Trabalho Docente: Desafios e Possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 2, 2023.

PLETSCH, M. D. **Formação de Professores e Tecnologia Assistiva: Desafios para a Prática Inclusiva.** Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

REGO, T. C. *Vygotsky:* **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, J.; LIMA, V. **Planejamento e Inclusão: A Importância do PEI na Escola Contemporânea.** Revista Educação & Diversidade, v. 12, n. 1, 2023.

SILVA, A. P.; BAPTISTA, C. R. **Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Contemporâneas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.035

A SUPERPROTEÇÃO PARENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Mariana Ferraz[1]
Beatriz Vieira Barone[2]
Marília Carollyne Soares de Amorim[3]

RESUMO

A superproteção parental de pessoas com deficiência ocorre quando os pais, com a intenção de proteger seus filhos com deficiência, acabam restringindo suas oportunidades de autonomia, desenvolvimento e participação em atividades cotidianas. Este comportamento, muitas vezes motivado pelo medo de que a criança ou adolescente sofra discriminação, falhas ou dificuldades, pode interferir no processo de aprendizagem e na construção da independência do indivíduo. O presente trabalho teve como objetivo investigar, por meio da literatura atual, os impactos da superproteção parental na vida de pessoas com deficiência, em especial no ambiente escolar. O trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. A pesquisa revelou que, embora a intenção dos pais seja proteger, essa superproteção pode gerar efeitos negativos, como a dependência excessiva, dificuldades de socialização e até mesmo a limitação das capacidades cognitivas e emocionais dos filhos.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP, mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) , beatriz.barone@estudante.ufscar.br;

3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariliaamorim@estudante.ufscar.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

Muitas vezes, os pais podem não perceber que sua ação impede a inclusão plena de seus filhos em atividades escolares e sociais, portanto, é necessário um repensar das abordagens parentais e educativas, buscando estratégias que incentivem o desenvolvimento da autonomia e a participação ativa das pessoas com deficiência, tanto na escola quanto na sociedade. A pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas famílias e aponta a necessidade de oferecer suporte psicológico e orientação para os pais, a fim de promover um equilíbrio saudável entre proteção e a promoção da independência dos filhos com deficiência.

Palavras-chave: Autonomia, Inclusão, Educação Especial.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), define pessoas com deficiência como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de diferentes ordens, como física, mental, intelectual ou sensorial. Ainda acentua, a relação deste público com o meio social, o qual, diante de barreiras expostas, tornam-se elementos impeditivos da participação desses sujeitos na sociedade, seja referente ao espaço físico para a livre circulação que demanda impossibilidade efetiva para a igualdade de condições ou no acesso em diferentes âmbitos.

Nessa direção, a referência de deficiência se desloca da visão médica, centrada no sujeito para o meio social, ou seja, a existência de uma relação entre deficiência e impedimentos condicionados por barreiras existentes na sociedade. De forma específica, se tem o surgimento do modelo social de deficiência voltado para barreiras, sejam estas sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas que levam a formação da visão sobre as diferenças enquanto impedimentos e inviabilizam a igualdade de condições para a participação em diferentes contextos, em especial, no espaço escolar (Araújo, 2021; Tibyriçá; Mendes, 2023).

A partir da formação de um novo conceito sobre a relação entre deficiências e meio social, foram condicionadas a necessidade de formulação de políticas públicas que atuem, intervindo como facilitadoras da efetivação dos direitos, econômicos, sociais e culturais, para todas as pessoas (Araújo, 2021). Foi a partir da visibilidade ao modelo social social de deficiência que as desvantagens, antes, relacionada exclusivamente ao aspecto biológico de cada sujeito foram relacionadas a imposições sociais de cada ambiente (Barbosa et al, 2009).

Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), em seu o artigo 1°, sinalizou a necessidade de assegurar e prover para as pessoas com deficiência, condições para poderem usufruir dos seus direitos enquanto cidadãos, em condição de igualdade, pensando em sua inclusão

ISBN: 978-65-5222-069-1

social e consequentemente prover cidadania. Neste viés, operacionalizar ações para a inclusão das pessoas com deficiência ainda constitui-se em um desafio em diferentes âmbitos, perpassando pela superação de visões estereotipadas, construídas ao longo do processo histórico para a consolidação de novas referências sobre a deficiência, no agir no meio social e no processo para tornar a vivência acessível.

Dentro desse processo, tem-se a estrutura familiar como papel primordial para o desenvolvimento da pessoa com deficiência e na busca para fazer valer os direitos adquiridos

na sociedade. Assim, nas mudanças já evidenciadas, referente a aquisição dos direitos, têm participação ativa dessa instância familiar, que em determinado período tiveram atuação mais limitada, dentre os motivos, visões sobre a incapacidade, relacionada à deficiência.

O processo limitador decorria do conhecimento reduzido sobre a deficiência, delineada pela ideia de correção dos sujeitos, proveniente do modelo médico. Ao serem evidenciados novos conceitos no meio social, pautado no modelo social da deficiência, o papel da família se fortaleceu para junto às demais instâncias conduzirem atuação decisiva nas políticas públicas (Augusto; Chacon, 2011). De forma geral, a família tem papel central na proteção, cuidado e orientação da pessoa com deficiência para uma vida em que possa usufruir, plenamente, de seus direitos.

A relação entre os membros de cada família, a partir de suas percepções, ou seja, seu conhecimento, questões econômicas, são aspectos definidores do percurso de vida a ser construídos pelas pessoas com deficiência, a medida que definem seu tratamento, opções de escolarização, dentre outras necessidades, acompanhando-os e palpitando acerca dos serviços que são designados (Augusto; Chacon, 2011). Nesse meio, ainda se tem fatores limitadores, dos quais, a superproteção parental, que, em decorrência das limitações do meio social gera um maior cuidado, proteção excessiva, que em determinados momentos pode se apresentar como fator limitador para a pessoas com deficiência vivenciar suas experiências,

ISBN: 978-65-5222-069-1

ser expostos no meio social, resultando em impedimento para o processo de desenvolvimento.

Na definição de superatenção parental, cabe acentuar que diversas razões levam um casal a planejar a chegada de um filho e a se preparar para recebê-lo. Desde o início da gestação, os pais constroem mentalmente uma imagem da criança esperada. Quando o bebê nasce com alguma deficiência, essa realidade inesperada rompe com as expectativas criadas, gerando um impacto significativo na família**.** Essas crianças demandam um acompanhamento contínuo em saúde, que envolve um conjunto articulado de serviços para além da assistência médica e de enfermagem, abrangendo também reabilitação, terapias, apoio educacional, assistência social e orientação familiar (Fiamenghi Junior; Messa, 2007).

Essa situação demanda dos pais uma ressignificação de seus papéis, exigindo um reposicionamento claro, ainda que desafiador, mas indispensável para poderem se adaptar às necessidades de acolhimento, tanto emocional quanto física. Diante dessa nova e inesperada realidade, manifesta-se a superproteção, caracterizada por um cuidado excessivo que, embora motivado pela intenção de proteger, acaba por representar um obstáculo ao desenvolvimento integral da criança. Essa postura, ao restringir o acesso a experiências cotidianas fundamentais, compromete o fortalecimento da autonomia e a construção de habilidades sociais essenciais à infância (Silveira; Neves; Paula, 2013).

Brandão (2019) conceitua a superproteção como estilo de criação no qual pais ou responsáveis buscam resguardar os filhos excessivamente frente a qualquer adversidade, risco ou frustração. Tal conduta pode se manifestar de diversas maneiras, como no controle rigoroso das decisões que caberiam às próprias crianças, na tentativa constante de evitar que enfrentem erros ou decepções e na intervenção direta para solucionar situações que poderiam ser resolvidas de forma autônoma. Além disso, esse comportamento inclui a proteção intensiva frente a riscos físicos e emocionais, restringindo vivências e limitando oportunidades de aprendi-

ISBN: 978-65-5222-069-1

zado e desenvolvimento, com o objetivo de poupar os filhos de qualquer sofrimento ou desconforto.

Nesse meio, cabe destacar a relação entre superproteção e deficiência. Na deficiência, conforme indicado pelas concepções contemporâneas como o modelo social, não é vista somente como uma limitação individual, mas como uma interação entre as barreiras impostas pelo meio e as condições específicas da pessoa. Assim, mais do que um déficit pessoal, a deficiência envolve fatores contextuais e sociais que dificultam a plena participação em igualdade de condições (Piccolo, 2022). Destarte, a família se torna um dos principais pilares no desenvolvimento da pessoa com deficiência, oferecendo o suporte emocional, afetivo e prático necessário para que ela enfrente desafios, desenvolva habilidades e conquiste sua autonomia (Aguiar; Morais, 2022).

Como já mencionado, é comum que o diagnóstico de uma deficiência provoque sentimentos intensos nos pais ou responsáveis, como medo do sofrimento futuro, culpa por acharem que poderiam ter evitado a situação, somado a ansiedade em relação às incertezas do desenvolvimento da criança. Essas emoções, embora compreensíveis, podem gerar comportamentos superprotetores. Na tentativa de proteger seus filhos de frustrações, perigos ou discriminação, muitos pais acabam assumindo uma postura controladora e evitam que a criança ou jovem enfrente desafios cotidianos necessários ao seu crescimento (Santos; Gomes; Borges, 2025; Aguiar; Morais, 2022).

Embora motivada por uma intenção positiva, como o cuidado, a superproteção pode comprometer significativamente o desenvolvimento emocional, social e funcional da pessoa com deficiência. Ao impedir que crianças e jovens tomem decisões, enfrentem desafios ou lidem com os próprios erros, os responsáveis dificultam a aquisição de competências fundamentais, como a autoconfiança, a autonomia e a capacidade de resolver problemas de forma independente (Santos; Gomes; Borges, 2025). Tal postura tende a gerar uma dependência prolongada, impac-

tando negativamente a autoestima e dificultando a inserção social e profissional na vida adulta.

O presente trabalho teve como objetivo investigar, por meio da literatura atual, os impactos da superproteção parental na vida de pessoas com deficiência, em especial no ambiente escolar.

MÉTODO

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem bibliográfica, compreendida, segundo Martins e Theóphilo (2016, p. 52), como um tipo de investigação que "busca explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas". Tal metodologia tem como propósito principal conhecer, analisar e explorar as contribuições existentes sobre o tema investigado, constituindo-se em um instrumento essencial para a construção do conhecimento científico.

O delineamento adotado neste estudo baseou-se na análise do estado atual da produção acadêmica sobre a temática em foco (Gil, 2017; Martins; Theóphilo, 2016). A intenção foi reunir reflexões que possam provocar novas interpretações e fomentar discussões relevantes, contribuindo para a formação de compreensões críticas que orientem práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar.

A coleta de dados seguiu um processo sistematizado, voltado à identificação de discussões que evidenciam contradições, lacunas e proposições relacionadas à funcionalidade no campo em questão. Esse processo foi estruturado em quatro etapas: (1) levantamento do acervo inicial em bases de dados reconhecidas; (2) leitura preliminar para seleção do material pertinente; (3) leitura seletiva; e (4) leitura reflexiva (Andrade, 2010). Esta última fase, mais aprofundada, exige atenção redobrada e rigor analítico, sendo determinante para a escolha das informações que efetivamente serão incorporadas à pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, o estudo contempla os principais autores e correntes que discutem a temática investigada. A seleção das aborda-

gens foi feita a partir de uma leitura criteriosa, permitindo a construção de um olhar aprofundado sobre os aspectos teóricos e práticos envolvidos na discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A condição de pessoa com deficiência no seio familiar condiciona diferentes situações que geram determinadas respostas frente aos desafios a serem enfrentados ao longo da vida (Aguiar; Morais, 2021). Estes, se relacionam a superação de situações que limitam ao ampliar os desafios, a mudança de posicionamentos no meio social perante a deficiência, a busca por melhores condições de vida que possam impactar não só a pessoa com deficiência, mas todas as pessoas que possuem condições diferenciadas, que estejam relacionadas a um tipo de deficiência ou não (Aguiar; Morais, 2021; Garcia, 2008). Dessa maneira, a busca por espaços mais acessíveis e o cumprimento dos direitos já adquiridos para ter a plena participação em todos os espaços sociais, usufruindo de condições necessárias para obtê-los.

Por outro lado, se tem adversidades, relacionadas à condição de Incapacidade, acompanhada com o diagnóstico que influencia no controle excessivo, no medo da exposição ao risco que decorre na negação de experiências sociais e/ou escolares às pessoas com deficiência. De maneira geral, são fatores múltiplos, construídos no meio social, que ampliam os desafios, como as crenças decorrentes do processo histórico, dado os marcadores sociais de eliminação, segregação e exclusão desse público, que foram em parte superados, mas ainda reverberam na contemporaneidade. Outra questão, se detém a formação cultural, fatores econômicos que limitam o acesso a informações, a estruturação familiar para amparar e acompanhá-los, situações que produzem conflitos na convivência saudável e condução de serviços necessários ao longo da vida às pessoas com deficiência e assim limita o suprimento de suas necessidades (Aguiar; Morais, 2021).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Dentre os aspectos, o combate às barreiras atitudinais que permeiam os diferentes espaços e também se constituem no ambiente familiar sobre os resquícios dos fatores supracitados. As simultâneas crises nas famílias ao receberem o diagnóstico e no prosseguir no processo de acompanhamento das pessoas com deficiência no percurso da vida influenciam na superproteção parental. Tal fenômeno, se refere ao processo de criação das pessoas com deficiência pelos familiares, envolvendo-os em um cuidado excessivo para não submetê-las aos desafios, os possíveis riscos ou qualquer tipo de frustração que possam sofrer no meio social (Santos; Gomes; Borges, 2025).

De todo modo, a superproteção parental gera uma série de complicações, referente a ampliação das limitações, dependência emocional e funcional de terceiros. Essa proteção é exercida por meio de forte controle sobre as dimensões física e emocional, embasados em evitar prejuízos (Brandão, 2019). Dessa maneira, não se cria condições para a tomada de decisões, nem lhes é possibilitada a participação na construção dessas decisões e qualquer outro posicionamento sobre a própria vida, deixando-os como coadjuvante nesse processo. Nessa relação, a ideia de fragilidade e incapacidade posta sobre a pessoa com deficiência foi uma construção coletiva que permeia essa conduta, somada a questões de disfuncionalidade condicionada à limitação.

Esse sentimento impossibilita perceber as potencialidades e a identificar mecanismos para o desenvolvimento. Santos, Gomes e Borges (2025) sinalizam consequências negativas como dificuldade para lidar com frustrações, inabilidade para solucionar problemas, dependência em grande parte dos pais e dos familiares, além de autoestima comprometida.

Nesse processo, deixar de oportunizar uma vivência plena, exercendo o seu direito de participação no meio social, iniciando no ambiente familiar reflete em maiores limitações por não criar condições para a resolução de desafios, bem como deixar de expor a situação, restringindo-os dos desconfortos do dia-a-dia e os aspectos embaraçosos restringem a

construção de conhecimento, a não vivência de experiências que nos constituem como indivíduo.

2 IMPACTOS DA SUPERPROTEÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Santos, Gomes, Borges (2025) argumentam que existe uma relação direta entre altos níveis de superproteção e maiores déficits motores, como dificuldades de coordenação motora fina e global, equilíbrio, autonomia e participação em atividades recreativas. Foi constatado que muitos responsáveis restringiam experiências motoras por medo de quedas ou frustrações, reduzindo as oportunidades de socialização e fortalecimento físico. Por outro lado, aulas de Educação Física adaptada durante quatro meses promoveram melhorias significativas na autoconfiança, interesse por atividades, coordenação e equilíbrio, evidenciando o papel essencial dessas práticas para o desenvolvimento.

Figueira (2024) disserta sobre a relação família e escola, destacando que a superproteção de pais de crianças com deficiência, embora frequentemente motivada pelo desejo de proteger e evitar sofrimentos, pode gerar impactos negativos significativos no desenvolvimento e na inclusão social. Ao limitar experiências, interações e desafios, os responsáveis acabam restringindo oportunidades essenciais para a construção da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de resolução de problemas. Esse excesso de cuidado reforça a dependência, dificulta a participação ativa em contextos escolares e sociais e, paradoxalmente, aumenta o isolamento. Para que o processo de inclusão seja efetivo, é necessário que famílias e escolas estabeleçam um equilíbrio entre oferecer suporte e permitir que a criança enfrente situações reais, aprendendo com erros, explorando suas potencialidades e desenvolvendo habilidades fundamentais para sua vida adulta.

Rodrigues (2021) alega que embora esse comportamento seja motivado pelo amor e desejo de proteção, pode prejudicar o desenvolvimento

da criança e reforçar estereótipos de incapacidade. No campo social, a restrição de interações com outras crianças e ambientes diversificados dificulta o desenvolvimento da comunicação, da cooperação e da empatia, o que pode ampliar o isolamento e a exclusão social. Do ponto de vista psicológico, a superproteção também impacta diretamente os cuidadores, que tendem a viver em constante estado de vigilância, abrindo mão de sua própria rotina e vida social para assumir integralmente o cuidado. Esse cenário pode gerar sentimentos de culpa, ansiedade e isolamento, além de sobrecarga emocional.

Givigi (2015) esclarece que a superproteção aparece como uma reação frequente de famílias diante do diagnóstico de deficiência. Esse comportamento pode manifestar-se na relutância em deixar o filho sob os cuidados de outras pessoas, no atendimento imediato de todas as suas vontades e no excesso de zelo, que muitas vezes resulta em dependência e dificuldade de autonomia. A superproteção é vista como uma forma de negação da deficiência ou de tentativa de compensar o sofrimento, mas, paradoxalmente, pode reforçar a vulnerabilidade e impedir o fortalecimento das potencialidades da criança, evidenciando a importância de um equilíbrio entre proteção e incentivo à independência.

Como enfatizado, o cuidado se relaciona na oferta de apoio, proteção e condições adequadas para que as pessoas com deficiência tenham uma vivência plena no meio social. Contudo, ofertar segurança, orientar ao longo da vida confunde-se, em muitos casos, com a construção da ideia de incapacidade e assim substituição de ofertar a possibilidade para que o indivíduo tome decisões sobre a própria vida. Esse aspecto associa-se a uma assistência invasiva, considerando a limitação até mesmo direcionada a atividades da vida diária como alimentação, higiene, locomoção não se constitui uma relação de escolha ou respeito às preferências.

Dessa maneira, a construção da autonomia é fortemente prejudicada por não serem conduzidos a desenvolverem competências para fazer escolhas de maneira que possam participar ou ter domínio da própria vida (Givigi, 2015). Esse processo, centrado no cuidado excessivo, gera confli-

tos e prejuízos ao longo da vida, afetando o processo de independência por ficarem por longo tempo submetidos a decisões de terceiros, assim os mantém na condição de incapacidade, e a pessoas com deficiência incorporar a informação e sentem-se de fato incapacitados (Santos, Gomes, Borges, 2025; Rodrigues, 2021; Figueira, 2024).

A limitação no desenvolvimento da autonomia impacta diretamente a autoestima e a percepção de autoeficácia das pessoas com deficiência, uma vez que a ausência de oportunidades para tomar decisões e lidar com as consequências enfraquece a confiança em suas próprias capacidades. Com o tempo, essa falta de vivência prática em situações de escolha e resolução de problemas reforça a dependência e perpetua estereótipos sociais que associam a deficiência à incapacidade, rompendo um ciclo fundamental para o exercício da cidadania, no qual a autonomia é condição central para que o indivíduo se reconheça como sujeito de direitos e agente ativo em sua comunidade.

Para reverter esse cenário, é essencial que as práticas educacionais, familiares e institucionais sejam pautadas em estratégias que incentivem a participação ativa das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida cotidiana, envolvendo desde a adaptação de ambientes e recursos, até a promoção de experiências reais que permitam o exercício da tomada de decisão, do planejamento e da resolução de problemas. Ao se investir nesse processo, cria-se um ambiente propício para a construção gradual da independência e para a consolidação de um papel social mais ativo, rompendo com a lógica assistencialista e abrindo espaço para que a autonomia seja vivida de forma concreta e significativa.

Na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência o paradigma de vida independente, somado à inclusão social foi pauta como propósito para a vida humana com qualidade, constituindo-se em elemento para a construção da autonomia, respeito aos direitos humanos. A reordenação de paradigma adotando o modelo social da deficiência apresentou as barreiras ambientais enquanto limitação, impeditivas de uma vida plena

ISBN: 978-65-5222-069-1

das pessoas com deficiência, as quais devem ser oferecidas condições para participação social e qualidade de vida.

A reordenação do conceito de deficiência, antes direcionado pelo modelo médico, ao passar para o modelo social da deficiência começa um movimento para retirar o déficit do centro do processo, ou seja, este deixa de ser o elemento causador dos desafios e passa a ser as barreiras sociais os elementos que prejudicam a plena participação dos seres humanos no meio social, sejam eles com deficiência ou não. Nesse processo, equilibrar cuidado e autonomia é um dos fatores essenciais para a construção de pessoas ativas, autônomas de maneira a elevar o nível de independência.

O trabalho conjunto entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento da autonomia em pessoas com deficiência. A escola oferece um espaço de aprendizado e convivência social onde o estudante pode experimentar desafios e conquistar independência, enquanto a família é o ambiente que mais influencia as atitudes e comportamentos desde os primeiros anos de vida (Aguiar; Morais, 2022). Quando esses dois contextos dialogam e alinham suas ações, é possível criar uma rede de suporte que valoriza a capacidade da pessoa com deficiência em aprender, decidir e agir por si mesma, essa colaboração deve acontecer por meio de reuniões periódicas, troca de informações e envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Pais e professores podem compartilhar as dificuldades enfrentadas e as estratégias que funcionam para estimular a autonomia. É importante que a escola ofereça orientações específicas para a família sobre como evitar a superproteção, mostrando caminhos para os filhos desenvolverem habilidades para resolver problemas, lidar com frustrações e participar ativamente do seu cotidiano.

Quando família e escola trabalham juntas, o processo de formação da autonomia é mais consistente, porque há uma continuidade nas práticas e valores que são transmitidos ao estudante. Essa unidade fortalece o senso de confiança e segurança da pessoa com deficiência, ao perceber

ISBN: 978-65-5222-069-1

que diferentes pessoas em sua vida acreditam em seu potencial, contribuindo para que ela tenha mais iniciativa e coragem para enfrentar os desafios fora do ambiente familiar (Fernandes, 2021).

Os serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistência social e serviços de saúde, têm papel essencial no suporte às famílias e pessoas com deficiência. Esses serviços funcionam como pontes entre a família, a escola e a comunidade, oferecendo atendimento personalizado que considera as necessidades específicas de cada caso, promovendo intervenções para o desenvolvimento das capacidades da pessoa com deficiência, eles também atuam no acolhimento das famílias, auxiliando os pais a lidarem com as dificuldades e dúvidas que surgem durante o processo (Aguiar; Morais, 2022).

O acompanhamento dos profissionais desses serviços inclui orientações sobre práticas que favorecem o crescimento da autonomia da pessoa com deficiência. Muitas vezes, a superproteção dos pais vem do medo do desconhecido ou da falta de informação. Por isso, a atuação dos serviços de apoio é fundamental para esclarecer sobre as possibilidades reais de desenvolvimento e para mostrar que o estímulo à independência é um caminho seguro e necessário. Esses profissionais também ajudam a identificar e enfrentar obstáculos que podem estar impedindo o avanço da autonomia, seja na escola, na comunidade ou no próprio ambiente familiar (Aguiar; Morais, 2022).

Ademais, esses serviços podem promover grupos de apoio e encontros com outras famílias, criando espaços de troca de experiências e fortalecimento. Essa rede social faz com que os pais percebam que não estão sozinhos e que é possível aprender a lidar com a deficiência de maneira positiva. A orientação recebida nessas ocasiões contribui para reduzir o medo excessivo e a ansiedade que alimentam a superproteção, abrindo caminho para que as famílias assumam uma postura mais confiante e estimulante para o crescimento pessoal de seus filhos.

As políticas públicas de inclusão desempenham um papel importante na transformação da forma como a sociedade percebe e trata as

pessoas com deficiência. Elas buscam garantir o acesso a direitos básicos como educação, saúde e assistência social, mas também têm o desafio de promover mudanças culturais profundas (Araújo, 2021). A partir dessas políticas, o foco passa a ser a participação plena das pessoas com deficiência na vida social, cultural, econômica e política, em vez da simples proteção ou assistência.

Essas políticas incentivam criar ambientes acessíveis e adaptados, além de promoverem práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e a capacidade de decisão dos estudantes com deficiência. O objetivo é que essas pessoas possam exercer sua cidadania ativamente, com oportunidades para aprender, trabalhar, conviver e contribuir para a sociedade. Ao estabelecer essas diretrizes, as políticas públicas também influenciam os profissionais da educação e de outros setores a repensarem suas abordagens e atitudes, abandonando conceitos ultrapassados que reforçam a dependência (Araújo, 2021).

Além disso, tais políticas atuam como instrumentos para a redução das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que historicamente marginalizaram esse público, incentivando práticas mais inclusivas em diferentes setores da sociedade, orientando a criação de programas e serviços que valorizem a diversidade humana e fomentem a equidade, reconhecendo as pessoas com deficiência como protagonistas de suas próprias trajetórias. Nesse sentido, a efetividade dessas políticas depende não só da implementação de medidas legais e estruturais, mas também do compromisso coletivo em consolidar uma cultura de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças.

Por fim, as políticas de inclusão também buscam envolver as famílias e a comunidade nesse processo de mudança cultural, promovendo campanhas de conscientização e capacitação, ampliando a compreensão sobre a importância de respeitar as diferenças e incentivar a participação social de todos. Dessa maneira, contribuem para construir uma cultura onde as pessoas com deficiência são vistas como sujeitos de direitos e

ISBN: 978-65-5222-069-1

agentes de transformação social, fortalecendo a ideia de autonomia e protagonismo no seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da superproteção parental frente à pessoa com deficiência evidencia que, embora motivada por sentimentos legítimos de cuidado, amor e preocupação, essa prática pode representar um obstáculo significativo ao desenvolvimento integral do indivíduo. A partir de uma perspectiva fundamentada no modelo social da deficiência, compreende-se que as limitações enfrentadas por essas pessoas não se restringem a aspectos biológicos, mas estão profundamente enraizadas nas barreiras sociais, culturais e atitudinais impostas pelo meio. Nesse sentido, a superproteção, ainda que originada de intenções positivas, contribui para a manutenção dessas barreiras ao impedir que a pessoa com deficiência vivencie experiências fundamentais à construção de sua autonomia e identidade.

Ao longo do trabalho, observou-se que a superproteção interfere diretamente nos processos de desenvolvimento emocional, social e funcional da pessoa com deficiência. A restrição de oportunidades para enfrentar desafios, tomar decisões e participar ativamente do cotidiano gera consequências como baixa autoestima, insegurança, dependência afetiva e dificuldades em construir relacionamentos interpessoais. Esses impactos são especialmente evidentes no ambiente escolar, onde o estímulo à autonomia e à participação social deveria ser promovido de maneira contínua e integrada. Quando a vivência escolar é limitada pela interferência parental excessiva, perde-se um espaço valioso de aprendizado e socialização.

Outro ponto abordado foi a necessidade de uma atuação colaborativa entre família, escola e os serviços de apoio. A construção de uma rede de suporte que valorize o potencial da pessoa com deficiência passa pelo rompimento de paradigmas ultrapassados, que reforçam estigmas e visões

de incapacidade. Cabe à escola, juntamente com os profissionais do AEE, assistência social e saúde, orientar e apoiar as famílias, fornecendo informações e estratégias que contribuam para o estímulo à independência. A família, por sua vez, precisa ser encorajada a reconhecer as capacidades de seus filhos, permitindo-lhes vivenciar desafios e construir uma trajetória de vida mais autônoma.

Por fim, destaca-se o papel das políticas públicas de inclusão como elementos estruturantes para a transformação das práticas sociais e educacionais. Essas políticas não devem se limitar a garantir o acesso a direitos, mas devem também promover uma mudança cultural profunda, que inclua a valorização da diferença e a promoção do protagonismo das pessoas com deficiência. Somente a partir de uma abordagem integrada, que envolva o ambiente familiar, escolar e comunitário, será possível construir caminhos efetivos para a inclusão, fortalecendo a autonomia, a cidadania e o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos ativos na construção de suas histórias e contribuições à sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luana Adriano. O BPC a partir do modelo social de deficiência e da abordagem DAS CAPACIDADES. **Revista Científica do UniRios**, 2021. Disponível em: https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/98/98. Acesso em 21 de julho de 2025.

BARBOSA, Lívia; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. **Diversidade corporal e perícia médica**: novos contornos da deficiência para o Benefício de Prestação Continuada. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 8, n. 2, p. 377-390, 2009.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão. 2015. Disponível em: **https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.** Acesso em 21 de julho de 2025.

BRANDÃO, Diéferson Artur. Transtorno de pânico e relações com a superproteção parental. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas,** v. 4, n. 8, p. 321-334, 2019.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves**.** O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Corumbá, v.29, e0052, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382023000100321&script=sci_arttext. Acesso em 21 de julho de 2025.

Augusto, Maria Aparecida Pereira de Castro; Chacon, Miguel Cláudio Moriel. DIFERENTES ENFOQUES DAS RELAÇÕES FAMILIARES: SUPERPROTEÇÃO E ABANDONO. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em EDUCAÇÃO Especial**, Londrina de 08 a 10 novembro de 201. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/123-2011.pdf. Acesso em 21 de julho de 2025.

AGUIAR, Mariana Pinheiro Pessoa de Andrade; MORAIS, Normanda Araújo de. Processos de Resiliência Familiar Vivenciados por Famílias com uma Pessoa com Deficiência. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e9191, 2022. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/9191. Acesso em: 18 jul. 2025.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRANDÃO, Diéferson Artur. Transtorno de pânico e relações com a superproteção parental. P**retextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 8, p. 321-334, 2019. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/18669. Acesso em: 04 ago. 2025.

FIGUEIRA, Emílio. A Superproteção de Pais de Crianças com Deficiência no Ambiente Escolar, Social e Seus Impactos na Inclusão e Autonomia. **Emílio Figueira**, 2024. Disponível em:https://www.emiliofigueira.com.br/2024/08/a-superprotecao-de-pais-de-criancas-com.html. Acesso em: 13 ago. 2025.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Família, escola e pessoa com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 408-421, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000300408&lng=p t&nrm=iso. Acessos em 08 ago. 2025.

FIAMENGHI JUNIOR, Geraldo Antônio.; MESSA, Alcione Aparecida. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 236–245, 1 jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2025.

GARCIA, Silvana Canalhe. A resiliência no indivíduo especial: Uma visão logo-terapêutica. **Revista Educação Especial**, 31, p. 25-36, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7. Acesso em: 04 Agos. 2025. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS,Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 38, e36926, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0102-46982022000100172&lng=p t&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

SANTOS, Rodrigo Coutinho; GOMES, Maria Rosilene Maués; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. O prejuizo da superproteção no desenvolvimento motor das crianças com necessidades educativas especiais: análise da conduta de pais e responsáveis em um centro de educação especial de Macapá-Amapá. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [*S. l.*], v. 17, n. 1, p. e7170, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-040. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7170. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVEIRA, Andressa da; NEVES, Eliane Tatsch; PAULA, Cristiane Cardoso de. Cuidado familial das crianças com necessidades especiais de saúde: um processo (sobre)natural e de (super)proteção. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 22,n. 4,p. 1106-1114, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072013000400029&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 25 Mar. 2021.

RODRIGUES, Maurício da Silva. **A superproteção familiar em crianças com deficiência e seus fatores na perspectiva da Psicologia**. 2021. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade Anhanguera, São José, 2021.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento et al. Implicações de um diagnóstico: o que sentem as famílias dos sujeitos com deficiência? **Distúrbios da Comunicação,** São Paulo, v. 27, n. 3, p. 445-453, set. 2015.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.036

EDUCAÇÃO BUCAL NO AUTISMO: UM CAMINHO DE INCLUSÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Charlles Vieira Fonseca de Almeida[1]
Maria Fernanda Soares Torga[2]
Fabiana Pereira Costa Ramos[3]
Valtair Afonso Miranda[4]

RESUMO

A saúde bucal de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer atenção especial devido às particularidades sensoriais, comportamentais e de comunicação características desse público. A educação em saúde bucal torna da qualidade de vida e bem portador de TEA devem considerar suas necessidades específicas, utilizando recursos visuais, linguagem acessível e rotinas estruturadas, o cuidados. No entanto, a conscientização e capacitação dos familiares e cuidadores são igualmente essenciais. São eles que, no dia a dia, desempenham um papel ativo no estabelecimento de hábitos saudáveis, como escova equilibrada. A inclusão dos familiares no processo educativo contribui para a redução da ansiedade durante atendimentos odontológicos e reforça comportamentos positivos em casa. Programas educativos

1 Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, charlles.vieira@hotmail.com ;

2 Cirurgiã-dentista especialista em Pacientes com Necessidades Especiais pela faculdade São Leopoldo Mandic Campinas, mfernandatorga@hotmail.com ;

3 Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, fabianacostapicanco@gmail.com ;

4 Pós Doutorado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, valtairmiranda@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

bem planejado a prevenção de doenças bucais e para a criação de vínculos de confiança entre o paciente autista e o profissional de saúde. Além disso, ajudam a combater o medo do ambiente odontológico, promovendo uma experiência mais positiva e segura. para pessoas com TEA deve ser contínua, personalizada e envolver toda a rede de apoio do indivíduo, garantindo não apenas a saúde física, mas também o respeito à sua dignidade e autonomia.

Palavras-chave: Autismo; Saúde Bucal; Educação em Saúde; Inclusão; Conscientização familiar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por particularidades na comunicação social, por padrões comportamentais restritos e repetitivos e por diferenças no processamento sensorial, com ampla variabilidade entre indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Mais do que um rótulo diagnóstico, trata-se de uma forma singular de perceber o mundo, com ritmos, interesses e modos de interação próprios. No campo da saúde, inclusive na odontologia, essa diversidade demanda planejamento cuidadoso, linguagem acessível e rotinas previsíveis, para que o cuidado seja ao mesmo tempo acolhedor e efetivo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Evidências apontam que pessoas com TEA podem enfrentar barreiras adicionais para manter a saúde bucal, especialmente quando há hipersensibilidade a estímulos táteis, sonoros e visuais. O toque da escova, o ruído do sugador, o brilho do refletor e até cheiros do consultório podem ser percebidos como invasivos, tornando a higiene diária e a consulta experiências potencialmente aversivas. Revisão sistemática em pediatria indica pior higiene oral e condição gengival/periodontal em autismo, em comparação a controles, reforçando a necessidade de adaptações sensoriais e de ambiente (BARTOLOMÉ-VILLAR et al., 2016).

Além dos aspectos sensoriais, demandas cognitivas e comportamentais podem dificultar a compreensão de rotinas de higiene, a tolerância a mudanças e a aceitação de instrumentos intraorais. Por isso, as estratégias educativas precisam ser personalizadas e contínuas, combinando recursos visuais (histórias sociais, pictogramas e rotinas ilustradas) e técnicas comportamentais como “dizer–mostrar–fazer”, dessensibilização gradual, controle de voz, reforço positivo e gestão de estímulos; abordagens educacionais como PECS, ABA e TEACCH costumam auxiliar quando bem integradas ao atendimento clínico (SILVA et al., 2021).

A literatura também destaca que família e cuidadores são protagonistas do cuidado cotidiano: são eles que sustentam os hábitos, organizam

o ambiente da escovação, repetem instruções em linguagem simples e celebram pequenas conquistas, favorecendo a generalização do que foi aprendido no consultório para o domicílio. Revisões em saúde bucal e TEA relatam melhor colaboração clínica e maior adesão quando a rede de apoio participa ativamente das decisões e recebe orientações claras (SILVA et al., 2018).

Diante desse cenário, este estudo analisa práticas de educação em saúde bucal voltadas a pessoas com TEA, valorizando o papel da família/cuidadores, a personalização das abordagens e seus impactos na qualidade de vida. Parte-se do entendimento de que cuidar da boca é também cuidar de autonomia, conforto sensorial e dignidade, articulando evidências para orientar intervenções factíveis em serviços de saúde e no cotidiano das famílias.

Além disso, por se tratar de um público com sensibilidades sensoriais e rotinas particulares, a educação em saúde bucal deve priorizar hábitos simples e observáveis, como escovação regular, uso do fio dental e alimentação equilibrada, associados a ambientes acolhedores e seguros no domicílio e no consultório. A literatura recomenda o uso de suportes visuais e manejo comportamental para consolidar esses hábitos e reduzir ansiedade durante as consultas (AAPD, 2024; FEITOSA et al., 2023; NARZISI; MASI; GROSSI, 2021).

Outro aspecto relevante é a capacitação dos profissionais de saúde bucal, que ainda representa um desafio. Muitos cirurgiões-dentistas relatam insegurança ao atender pacientes com TEA, seja pela falta de formação específica, seja pela dificuldade em compreender suas necessidades comunicacionais e sensoriais. A inclusão de conteúdos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas nos currículos da graduação e da educação continuada é essencial para transformar o consultório odontológico em um espaço verdadeiramente acessível, livre de estigmas e preparado para diferentes modos de ser e de se comunicar (FEITOSA et al., 2023; WILLIAMS et al., 2022).

A promoção da saúde bucal no autismo deve ser entendida como parte de uma política mais ampla de inclusão e equidade em saúde.

A criação de protocolos interdisciplinares, o fortalecimento das redes de atenção e a valorização das experiências das famílias e dos próprios indivíduos com TEA são estratégias fundamentais para reduzir desigualdades e promover bem-estar. Nesse sentido, a educação em saúde bucal ultrapassa a dimensão técnica e assume um papel social e ético, comprometido com o direito à diferença e com o exercício pleno da cidadania.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, com base em revisão narrativa da literatura nacional e internacional. A coleta de dados foi realizada por meio de busca sistematizada nas bases de dados SciELO, PubMed, LILACS e Google Scholar, utilizando os descritores combinados: “autismo”, “educação em saúde bucal”, “inclusão”, “odontologia para autistas” e “família e TEA”.

Foram incluídos artigos em português, inglês e espanhol, que abordassem estratégias educativas aplicadas a indivíduos com TEA no contexto odontológico, bem como estudos de caso, revisões sistemáticas e documentos oficiais de organismos como a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Os dados extraídos foram analisados por categorização temática, com foco em três eixos principais: estratégias educativas aplicadas, papel dos cuidadores/família e desafios enfrentados pelos profissionais da odontologia. A análise seguiu uma abordagem interpretativa, buscando padrões de boas práticas, lacunas existentes e impactos relatados nos estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um quadro do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A grande variabilidade de intensidade e de for-

mas de apresentação ao longo do ciclo de vida justifica o uso do termo "espectro" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Mais do que um rótulo diagnóstico, trata-se de modos singulares de perceber, processar e interagir com o mundo, o que demanda abordagens de cuidado planejadas e previsíveis, inclusive nos serviços de saúde e no atendimento odontológico. Em linha com o DSM-5, a CID-11 adota uma abordagem dimensional e enfatiza o grau de apoio necessário, em vez de subtipos fixos (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

Historicamente, o conceito foi se consolidando ao longo do século XX. Leo Kanner (1943) descreveu o "autismo infantil precoce", com isolamento social, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos; Hans Asperger (1944), quase simultaneamente, relatou perfis com linguagem preservada e interesses circunscritos — texto amplamente divulgado em tradução de Uta Frith (BARAHONA-CORRÊA; ARTIGAS-PALLARÉS, 2016; KANNER, 1943; ASPERGER, 1991). A partir dos avanços clínicos e neuropsicológicos, o DSM-5 unificou diagnósticos antes separados sob a denominação Transtorno do Espectro Autista, estruturado em dois domínios: comunicação/ interação social e padrões restritos e repetitivos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

A etiologia é reconhecidamente multifatorial, com forte componente genético e participação de variantes raras (de novo e herdadas) e CNVs, explicando parte do risco e da heterogeneidade fenotípica (SANDIN et al., 2017; SATTERSTROM et al., 2020). Fatores ambientais e perinatais, como idade parental avançada, algumas complicações gestacionais e processos inflamatórios maternos, apresentam associações consistentes em coortes e revisões, sugerindo interações gene-ambiente (LYALL; CROEN; DANIELS et al., 2017; ESTES; MCALLISTER, 2016). Importa frisar que tais associações não implicam causalidade simples, reforçando a necessidade de avaliação crítica do conjunto de evidências.

No campo das intervenções, recomenda-se detecção precoce, início imediato de planos individualizados e participação ativa de família/cuidadores. Diretrizes de prática clínica apontam abordagens baseadas em

evidências, incluindo intervenções comportamentais (por exemplo, ABA e modelos desenvolvimentistas) para apoio à comunicação, habilidades adaptativas e participação social (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2020). Ensaios e sínteses indicam benefícios do Early Start Denver Model (ESDM) em crianças pequenas e de protocolos baseados em ABA para desfechos de linguagem, cognição e comportamento, variando conforme intensidade, qualidade da implementação e contexto familiar (DAWSON et al., 2010; YU et al., 2020). Iniciativas comunitárias como o WHO Caregiver Skills Training (CST) ampliam o acesso a estratégias de cuidado que podem ser generalizadas no cotidiano (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022). A atuação interdisciplinar, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pedagogia, psiquiatria/neuropediatria e odontologia, favorece planos integrados, sustentáveis e sensíveis às necessidades sensoriais.

A formação de profissionais da saúde e da educação é determinante para o cuidado a pessoas com TEA. Ainda há relatos de despreparo e lacunas de conhecimento específico, o que limita o acesso a atendimentos adequados e inclusivos. Por isso, políticas públicas que garantam capacitação continuada, educação inclusiva e atenção especializada em rede são essenciais para assegurar direitos e dignidade. No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelece diretrizes intersetoriais de atenção; o Decreto nº 8.368/2014 a regulamenta; a Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion) cria a CIPTEA e reforça direitos; e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) determina, entre outros pontos, capacitação inicial e continuada aos profissionais que atendem pessoas com deficiência. No campo técnico-assistencial, o Ministério da Saúde publicou diretrizes e linhas de cuidado que destacam a atuação multiprofissional e a organização do cuidado no SUS. (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; BRASIL, 2020; BRASIL, 2014/2024).

A saúde bucal em indivíduos com TEA envolve desafios específicos que impactam a qualidade de vida, exigindo compreensão das doenças mais prevalentes nesse grupo e de suas determinantes. Revisões siste-

máticas e metanálises indicam maior severidade de experiência de cárie em dentes decíduos, mais placa e gengivite, além de pior higiene oral em comparação a pares neurotípicos (com variação entre estudos e, em alguns desfechos, baixa certeza da evidência). Esses achados reforçam a necessidade de prevenção e cuidado adaptado. (DA SILVA et al., 2017; LAM et al., 2020; ULIANA et al., 2024).

Entre os fatores comportamentais e sensoriais, a seletividade alimentar frequentemente guiada por textura, sabor e rotina, pode levar a maior consumo de carboidratos simples/açúcares e menor ingestão de frutas, vegetais e micronutrientes, favorecendo cárie quando a higiene é irregular (NARZISI; MASI; GROSSI, 2021). Do ponto de vista medicamentoso, alguns antiepilépticos (especialmente fenitoína) estão associados à hiperplasia gengival, o que pode dificultar ainda mais a higiene; a literatura descreve mecanismos inflamatórios e do metabolismo da matriz extracelular envolvidos nessa condição. (CORRÊA et al., 2011; DHALLA; PAU, 2024).

Hábitos parafuncionais e comportamentos orais, como bruxismo, mordedura de lábios/bochechas e empurrar a língua, são relatados com maior frequência em pessoas com TEA; metanálises sugerem maior probabilidade de bruxismo em comparação com controles, embora a certeza da evidência varie de muito baixa a baixa, exigindo avaliação individual e abordagem preventiva. (GRANJA et al., 2022; ULIANA et al., 2024).

Diante desses desafios, colaboração entre equipe de saúde bucal, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, familiares e cuidadores é crucial. Na prática clínica, recomenda-se adaptar o ambiente (por exemplo, uso de ambiente sensorialmente adaptado), empregar recursos visuais (rotinas, agendas, pictogramas), dessensibilização gradual, técnicas como tell-show-do, ask-tell-ask e reforço positivo, além de planejar atendimentos mais curtos e previsíveis. As diretrizes da AAPD (2024) consolidam essas estratégias de guidance não farmacológicas e indicam quando considerar sedação/GA, sempre de forma individualizada e centrada na família. (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024; ZERMAN et al., 2022).

Em síntese, cuidar da saúde bucal no TEA requer olhar biopsicossocial e estratégias personalizadas, com ênfase em educação em saúde, suporte à família e formação contínua das equipes. Investir nesse cuidado não apenas previne doença, como melhora qualidade de vida e reduz barreiras de acesso. (COMO et al., 2020). Nesse contexto, estratégias educativas adaptadas tornam-se centrais para promover saúde bucal em pessoas com TEA. A literatura é consistente ao mostrar que métodos desenhados para público neurotípico nem sempre funcionam; é preciso combinar recursos visuais, materiais táteis, linguagem concreta e atividades lúdicas que respeitem limites e preferências sensoriais (CUNHA; COSTA; ALMEIDA JUNIOR, 2020; FEITOSA et al., 2023).

Entre essas estratégias, as histórias sociais e os roteiros visuais ajudam a antecipar passo a passo a escovação e a consulta, reduzindo ansiedade e favorecendo a colaboração (MARION et al., 2016; CIRIO et al., 2022; MAH; TSANG, 2016).

O método “dizer-mostrar-fazer” (tell-show-do) segue como pilar do manejo não farmacológico, e evidências recentes também apoiam o ask-tell-ask para checar compreensão e engajamento; associar reforço positivo (elogios, recompensas simbólicas, pausas programadas) melhora a cooperação durante escovação e procedimentos clínicos (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024; ELICHERLA et al., 2024; SILVA; LIMA; MENDES, 2023).

Para o fio dental, recomenda-se iniciar com modelagem e dizer–mostrar–fazer, usando suportes visuais (pictogramas/roteiros) e, quando necessário, dispositivos facilitadores (passa-fio, hastes com fio dental) para reduzir demandas motoras finas. A progressão pode seguir dentes “âncora” até a arcada completa, com reforço positivo e pausas programadas (AAPD, 2024; MARION et al., 2016; MAH; TSANG, 2016).

O envolvimento da família é determinante: quando cuidadores recebem orientação prática e materiais de apoio, tornam-se multiplicadores das ações no domicílio e sustentam hábitos duradouros (RIBEIRO, 2021; AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quanto à alimentação, a seletividade alimentar frequente no TEA exige metas graduais: reduzir exposição a açúcares de alta frequência, oferecer substitutos mais favoráveis (frutas, lácteos sem açúcar adicionado), padronizar horários e associar a rotina de escovação pós-refeições. Materiais visuais e treino com cuidadores favorecem adesão; a coordenação com nutrição/terapia ocupacional ajuda a manejar textura e aversões sensoriais (NARZISI; MASI; GROSSI, 2021; AAPD, 2024).

Também importa o ambiente clínico. Consultórios sensorialmente amigáveis, com luz suave, menor ruído e estímulos visuais neutros, reduzem desconforto fisiológico e comportamental e aumentam o sucesso de tratamentos em comparação a salas convencionais (CERMAK et al., 2015; FALLEA et al., 2022). O objetivo é que a consulta seja percebida como acolhedora e segura, com controle de luz, ruído, cheiros e tempo de exposição, favorecendo a permanência e a cooperação (CERMAK et al., 2015; FALLEA et al., 2022).

Instituições de ensino e serviços públicos precisam investir em formação continuada para o atendimento à neurodiversidade. No Brasil, levantamentos recentes com cirurgiões-dentistas mostram o uso frequente de técnicas como o dizer-mostrar-fazer, mas também lacunas de preparo e a necessidade de rotinas estruturadas e materiais. Relatos clínicos nacionais, como o uso do TEACCH com roteiros visuais para dessensibilização, evidenciam ganhos práticos de previsibilidade e cooperação (MOREIRA et al., 2019).

A educação em saúde bucal para pessoas com TEA deve ser planejada com sensibilidade sensorial, base científica e participação ativa da família, articulando técnicas de comunicação, suportes visuais e adaptação ambiental, pilares de um cuidado mais justo, acessível e eficaz (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024; FEITOSA et al., 2023).

A continuidade do cuidado passa, de forma incontornável, pelo papel ativo da família e dos cuidadores. Quando pais e responsáveis recebem orientação prática, materiais visuais e treino para conduzir passos simples (por exemplo, preparar o ambiente, antecipar a sequência com pictogra-

mas, dar pistas táteis e negociar pausas), a rotina doméstica de higiene se torna mais previsível e sustentável. Ensaios clínicos mostram que intervenções mediadas por cuidadores melhoram comportamentos cooperativos e reduzem crises; o treinamento estruturado de pais supera intervenções informativas genéricas em desfechos de comportamento, ainda que a magnitude dos efeitos varie conforme intensidade e qualidade da implementação (BEARSS et al., 2015). Em paralelo, o programa Caregiver Skills Training (CST), da OMS, oferece um pacote de baixo custo, centrado na família, que ensina estratégias de comunicação, manejo comportamental e apoio ao desenvolvimento; estudos de implementação indicam boa aceitabilidade e factibilidade em serviços comunitários, inclusive em formatos on-line, favorecendo a generalização das habilidades para o cotidiano (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022; MONTIEL-NAVA et al., 2022). Para a odontologia, isso se traduz em cuidadores mais confiantes para preparar a escovação, reforçar pequenas conquistas e colaborar com dessensibilização gradual a instrumentos e ruídos, o que melhora adesão e reduz ansiedade antes das consultas.

No consultório, educação compartilhada e ambientação sensorial caminham juntas: enquanto cuidadores aprendem a antecipar passos e a oferecer reforço positivo, a equipe ajusta luz, som, cheiros e tempo de atendimento; essa combinação diminui comportamentos de fuga, melhora a aceitação de instrumentos intraorais e aumenta a taxa de sucesso de procedimentos preventivos e restauradores em comparação a ambientes convencionais (CERMAK et al., 2015). A literatura também recomenda estratégias de "dizer-mostrar-fazer", ask-tell-ask e rotinas visuais (agendas, histórias sociais), integradas a pausas programadas; diretrizes internacionais de odontopediatria consolidam essas abordagens como padrão de manejo não farmacológico, definindo quando considerar sedação ou anestesia geral de forma individualizada e centrada na família (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024).

Do ponto de vista estruturante, a capacitação de profissionais é condição para que essas práticas saiam do papel. As Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) de Odontologia foram atualizadas em 2021 e reforçam a formação generalista, humanista e crítica, com ênfase em cuidado integral e atuação em redes (BRASIL, 2021). Contudo, levantamentos em cursos brasileiros mostram heterogeneidade na oferta de "Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais (PNE)": em amostras institucionais e regionais, entre 62% e 68% dos cursos ofertam a disciplina, muitas vezes com variação de carga horária e, em parte, de caráter optativo, o que ajuda a explicar a sensação de despreparo relatada por estudantes e docentes (LOPES et al., 2021; CONCEIÇÃO et al., 2021). Esses achados não apontam para ausência total de conteúdo, mas para lacunas de padronização e prática clínica supervisionada, especialmente no manejo de comunicação, sensorialidade e planejamento centrado na família. Para reduzir o hiato entre diretriz e realidade assistencial, recomenda-se incluir conteúdos e estágios obrigatórios em PNE, estimular protocolos de ambientação sensorial em clínicas-escola e adotar programas de educação permanente nos serviços, alinhados a guias nacionais e internacionais.

A família é o elo entre consultório e cotidiano: organiza rotinas previsíveis (escovação, fio dental, enxágue), oferece reforço positivo e mantém registros simples (checklists/figuras) para acompanhar adesão. Programas centrados em cuidadores aumentam cooperação e generalizam os ganhos para casa e escola (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022; MONTIEL-NAVA et al., 2022).

Ao integrar família capacitada, equipes treinadas e ambientes acessíveis, as ações educativas deixam de ser episódicas e tornam-se processos contínuos, que respeitam preferências sensoriais, criam previsibilidade e dão sentido às tarefas de cuidado: escovar, enxaguar, aceitar flúor, sentar na cadeira e abrir a boca. Esse é o eixo de um cuidado que promove autonomia e dignidade, reduz barreiras de acesso e melhora a qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas redes de apoio (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022; AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024)

A capacitação deve contemplar comunicação acessível, desenho de ambientes seguros e acolhedores e protocolos educativos para escovação, fio dental e alimentação, com estágios supervisionados em PNE e educação permanente (BRASIL, 2021; CONCEIÇÃO et al., 2021; LOPES et al., 2021; AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese dos achados deste trabalho aponta que promover saúde bucal em pessoas com TEA exige abordagens centradas na pessoa, sensíveis às especificidades sensoriais e comunicacionais e sustentadas por uma rede de cuidado que inclua, de forma estruturada, família e profissionais capacitados. Estratégias educativas com suportes visuais, atividades lúdicas, rotinas previsíveis e manejo comportamental consistente mostram-se capazes de reduzir ansiedade, favorecer a cooperação e qualificar a prevenção e o tratamento, com repercussões positivas na autonomia, na autoestima e na participação social.

Para que esses resultados se sustentem no tempo, o cuidado deve ser contínuo e integrado ao cotidiano. Isso implica orientar cuidadores com materiais práticos, pactuar objetivos simples e observáveis, adaptar o ambiente clínico (luz, som, cheiros, tempo de exposição) e organizar o atendimento em etapas curtas e previsíveis. Do lado dos serviços, é indispensável investir em formação inicial e continuada, criar fluxos assistenciais acolhedores e articular a odontologia com fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pedagogia e atenção básica, de modo a transformar recomendações em práticas reais.

Também se faz necessário avançar em diretrizes institucionais e políticas públicas que consolidem essas rotas de cuidado: incluir conteúdos obrigatórios sobre neurodiversidade nos currículos, ampliar estágios supervisionados com ambientação sensorial em clínicas-escola, apoiar famílias com programas de educação em saúde e comunitários. Esse movimento

integra ciência, ética e gestão para reduzir barreiras de acesso e desigualdades.

Na prática, escovação regular, uso do fio dental e alimentação equilibrada, apoiados por suportes visuais, manejo comportamental e ambientes acolhedores e seguros, compõem o núcleo das ações educativas contínuas que orientam este trabalho.

Conclui-se, portanto, que a educação em saúde bucal no TEA vai além da técnica. É um processo educativo, relacional e inclusivo, que reconhece a singularidade de cada pessoa e aposta na parceria entre família, escola e serviços de saúde. Quando o cuidado é planejado com sensibilidade, monitorado com critérios claros e apoiado por políticas consistentes, a saúde bucal deixa de ser um obstáculo e torna-se um vetor de dignidade, cidadania e qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRIC DENTISTRY. Behavior guidance for the pediatric dental patient. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago: AAPD, 2024, p. 358-378.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS; HYMAN, S. L.; LEVY, S. E.; MYERS, S. M.; Council on Children with Disabilities; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. **Pediatrics**, v. 145, n. 1, e20193447, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ASPERGER, H. 'Autistic psychopathy' in childhood. In: FRITH, U. (ed.). Autism and Asperger syndrome. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. (Trabalho original publicado em 1944).

BARAHONA-CORRÊA, J. B.; ARTIGAS-PALLARÉS, J. A concise history of Asperger syndrome: the short reign of a troublesome diagnosis. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, v. 18, n. 3, p. 251-260, 2016.

BARTOLOMÉ-VILLAR, B.; MOURELLE-MARTÍNEZ, M. R.; DIÉGUEZ-PÉREZ, M.; DE NOVA-GARCÍA, M. J. Incidence of oral health in paediatric patients with disabilities: sensory disorders and autism spectrum disorder. **Journal of Clinical and Experimental Dentistry**, v. 8, n. 3, p. e344-e351, 2016.

BEARSS, K.; et al. Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: a randomized clinical trial. **JAMA**, v. 313, n. 15, p. 1524-1533, 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014: regulamenta a Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2014.

BRASIL. 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. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020: altera a Lei nº 12.764/2012 e institui a CIPTEA (Lei Romeo Mion). Brasília, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: MS, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): diretrizes e materiais. Brasília: MS, 2024.

CERMAK, S. A.; STEIN DUKER, L. I.; WILLIAMS, M. E.; DAWSON, M. E.; LANE, C. J.; POLIDO, J. C. Sensory adapted dental environments to enhance oral care for children with autism spectrum disorders: a randomized controlled pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 9, p. 2876-2888, 2015.

CIRIO, S.; SALERNO, C.; MBANEFO, S.; OBERTI, L.; PANIURA, L.; CAMPUS, G.; CAGETTI, M. G. Use of visual pedagogy to help children with ASDs facing the first dental examination: a randomized controlled trial. **Children (Basel)**, v. 9, n. 5, p. 729, 2022.

COMO, D. H.; STEIN DUKER, L. I.; FLORÍNDEZ, L. I.; HENWOOD, B. F.; POLIDO, J. C.; LANE, C. J.; CERMAK, S. A. Factors affecting the oral health of children with

autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2020.

CONCEIÇÃO, A. B. dos S.; SANTOS, I. T. dos; SILVA, A. M.; PRADO JÚNIOR, R. R.; MENDES, R. F. Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais no ensino de graduação: percepção de discentes e docentes em uma instituição do Piauí e um panorama brasileiro. **Revista da ABENO**, v. 21, n. 1, 1608, 2021.

CORRÊA, J. D.; QUEIROZ-JUNIOR, C. M.; COSTA, J. E.; TEIXEIRA, A. L. Phenytoin-induced gingival overgrowth: a review of the molecular, immune, and inflammatory features. **International Journal of Dentistry**, 2011.

CUNHA, B. P. da; COSTA, P. M. de C.; ALMEIDA JUNIOR, P. A. de. Estratégias de acolhimento e cuidado em saúde bucal do paciente portador do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Científica Multidisciplinar da UniSãoJosé – Ciência Atual**, v. 16, n. 2, p. 75-84, 2020.

DA SILVA, S. N.; GIMENES, T.; SOUZA, R. C.; MELLO-MOURA, A. C. V.; RAGGIO, D. P.; MORIMOTO, S. Oral health status of children and young adults with autism spectrum disorders: systematic review and meta-analysis. **International Journal of Paediatric Dentistry**, v. 27, n. 5, p. 388-398, 2017.

DAWSON, G.; ROGERS, S. J.; MUNSON, J.; ESTES, A.; VISMARA, L. A.; WINTER, J.; et al. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. **Pediatrics**, v. 125, n. 1, p. e17-e23, 2010.

DHALLA, H.; PAU, A. Drug-induced gingival overgrowth – an overview. **Open Dentistry Journal**, 2024.

ELICHERLA, N. R.; KAMBALI, S.; CHANDRA, P. K.; MUPPIDI, N.; DAS, S. Evaluation of the effectiveness of tell-show-do and ask-tell-ask techniques in managing dental anxiety in children. **Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences**, 2024.

ESTES, M. L.; MCALLISTER, A. K. Maternal immune activation: implications for neuropsychiatric disorders. **Trends in Neurosciences**, v. 39, n. 9, p. 744-757, 2016.

FALLEA, A.; ZUCCARELLO, R.; ROCCELLA, M.; QUATROSI, G.; DONADIO, S.; VETRI, L.; CALÌ, F. Sensory-adapted dental environment for the treatment of children with autism. **Children (Basel)**, v. 9, n. 3, p. 393, 2022.

FEITOSA, J. C. S.; LOPES, C.; BARBOSA, D.; DIAS, G.; GOMES, J.; SANTOS, M.; SILVA, M. L.; SOUZA, R.; VAREJÃO, L.; (colaboradores). Estratégias para o atendimento odontológico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 11, e130121143785, 2023.

GRANJA, G. L.; AZEVEDO, A. M.; KANTORSKI, K. Z.; ANTONIAZZI, R. P. Occurrence of bruxism in individuals with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. **Special Care in Dentistry**, v. 42, n. 5, p. 476-485, 2022.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

LAM, P. P. Y.; AMIN, M.; NAKHODA, H.; CHENG, I.; TANG, R. S.; POLLARD, M.; MAURER, E.; KILPATRICK, N.; MESSER, L. B. Oral health status of children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. **Autism**, 2020.

LOPES, D. F.; CASTRO, T. T.; MOURA, F. R.; FERNANDES, A. B.; CARDOSO, P. L.; RODRIGUES, L. M. Odontologia para pacientes com necessidades especiais: como é a oferta dessa disciplina nas faculdades de Odontologia do sudeste brasileiro? **Arquivos em Odontologia**, v. 57, e16, 2021.

LYALL, K.; CROEN, L.; DANIELS, J.; FALLIN, M. D.; LADD-ACOSTA, C.; LEE, B. K.; et al. The changing epidemiology of autism spectrum disorders. **Annual Review of Public Health**, v. 38, p. 81-102, 2017.

MAH, J. W. T.; TSANG, P. Visual schedule system in dental care for patients with autism: a pilot study. **Journal of Clinical Pediatric Dentistry**, v. 40, n. 5, p. 393-399,

MARION, I. W.; NELSON, T. M.; SHELLER, B.; MCKINNEY, C. M.; SCOTT, J. M. Dental stories for children with autism. **Special Care in Dentistry**, v. 36, n. 4, p. 181-186, 2016.

MONTIEL-NAVA, C.; GRAUSZ, J. P.; MONTIEL, B.; MORON, J.; SALAZAR, J. C.; RODRÍGUEZ-LAZARTE, R.; HARRIS, A.; MORRIS, M. A. Implementing the WHO Caregivers Skills Training program for children with developmental delays or disabilities in rural public health services. **Frontiers in Psychiatry**, v. 13, 909947, 2022.

MOREIRA, F. C. L.; MARTORELL, L. B.; GUIMARÃES, M. B.; DIAS, A. D.; CONSORTE, L. C. J. Uso do TEACCH como coadjuvante ao atendimento odontológico em paciente com autismo: relato de caso. **Scientific Investigation in Dentistry**, v. 24, n. 1, p. 38-46, 2019.

NARZISI, A.; MASI, G.; GROSSI, E. Nutrition and autism spectrum disorder: between false myths and real research-based opportunities. **Nutrients**, v. 13, n. 6, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. Genebra: WHO, 2024.

RIBEIRO, A. D. Transtorno do espectro autista na odontologia. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, v. 8, p. 806-817, 2021.

SANDIN, S.; LICHTENSTEIN, P.; KUJA-HALKOLA, R.; LARSSON, H.; HULTMAN, C. M.; REICHENBERG, A. The heritability of autism spectrum disorder. **JAMA**, v. 318, n. 12, p. 1182-1184, 2017.

SANDIN, S.; SCHWARTZ, S.; BERGSTRÖM, A.; HOLLANDER, A.-C.; HULTMAN, C.; LICHTENSTEIN, P.; DALMAN, C.; LARSSON, H.; RZETSZUTEK,

S.; REICHENBERG, A.; LEE, B. K. Advancing maternal and paternal age are both associated with increased risk of autism spectrum disorder. **Molecular Psychiatry**, v. 21, p. 693-700, 2016.

SATTERSTROM, F. K.; AUTISM SEQUENCING CONSORTIUM; iPSYCH-BROAD AUTISM GROUP; (demais coautores). Large-scale exome sequencing study implicates both developmental and functional changes in the neurobiology of autism. **Cell**, v. 180, n. 3, p. 568-584.e23, 2020.

SILVA, A. C.; PEREIRA, C. S.; ANJOS, G. M.; BORGES, D. C.; MARAGON JÚNIOR, H.; PEREIRA, L. B. Estratégias para o condicionamento comportamental em

pacientes com transtorno do espectro autista durante o atendimento odontológico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, e16101623078, 2021.

SILVA, A. M.; NOGUEIRA, B. R.; PRADO JÚNIOR, R. R.; MENDES, R. F. Saúde bucal de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. **Journal of Health Sciences**, v. 20, n. 1, p. 16-19, 2018.

SILVA, D. R. da; LIMA, J. N. de; MENDES, C. L. A importância de estratégias facilitadoras no tratamento odontológico de pacientes com TEA. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 11, e130121143785, 2023.

SOUZA, L. D. G. de; SOUSA, M. A. C. de; BRAGA, M. L. de A.; COSTA, L. E. D.; FEITOSA, F. de S. Q. Percepção dos cirurgiões-dentistas em relação à abordagem odontológica ao paciente com transtorno do espectro autista (TEA). **HU Revista**, v. 50, p. 1-10, 2024.

ULIANA, J. C.; DEL'AGNESE, C. C.; ANTONIAZZI, R. P.; KANTORSKI, K. Z. Autistic individuals have worse oral status than neurotypical controls: a systematic review and meta-analysis of observational studies. **Clinical Oral Investigations**, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Caregiver Skills Training for families of children with developmental delays or disabilities (CST). Geneva: WHO, 2022.

YU, Q.; ZHOU, X.; WANG, L.; ZHOU, Y. Efficacy of interventions based on applied behavior analysis for autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psychiatry**, v. 11, 2020.

ZERMAN, N.; ZOTTI, F.; CHIRUMBOLO, S.; ZANGANI, A.; MAURO, G.; ZOCCANTE, L. Insights on dental care management and prevention in children with autism spectrum disorder (ASD): what is new? **Frontiers in Oral Health**, 2022.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.037

MUSICALIDADE SURDA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE VIOLÃO UTILIZANDO AS FERRAMENTAS DA FÍSICA

Luciane Paiva dos Santos[1]
Juan Lucas Nachez[2]

RESUMO

A Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, tornou obrigatória o ensino de música na educação básica. Contudo, em um contexto de Educação Especial, especificamente a educação musical de Surdos, algumas formas de acessibilidade são limitadas, tais como legendas ocultas, animações e até mesmo a Língua Brasileira de Sinais. Os alunos surdos que desejam estudar essa linguagem artística encontram dificuldades no acesso, geralmente, não encontrando profissionais capacitados para ensinar música de maneira adequada. Partindo dessa premissa, este trabalho propõe a utilização de uma ferramenta pedagógica interdisciplinar para o ensino de violão básico para alunos Surdos em 10 aulas, com duração de 40 minutos a 1h30min. Nessas aulas serão desenvolvidas as vibrações sonoras, para que o Surdo sinta o instrumento através do contato tátil e corporal, formação dos acordes, através de cifras coloridas e ritmo, através do pulsar do coração. Para a construção das aulas utilizamos uma metodologia pedagógica táctil-visual, baseada no diálogo de três autores: Sacks, Kress e van Leeuwen e Lang. Esta metodologia interdis-

1 Mestre do Curso do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - UFF, lucianepaiva@id.uff.br;

2 Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - UFF, jlnachez@id.uff.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

ciplinar é estruturada em “cenas” para manter o engajamento dos alunos e abordar obstáculos específicos de aprendizagem. Espera-se que esse material seja motivação para que a música seja acessível a todos.
Palavras-chave: Surdos, Violão, Ferramenta pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços na educação inclusiva, ainda existem desafios significativos na integração de alunos Surdos, particularmente nas áreas de Ciências e Artes. Existe uma crescente ação de políticas públicas que visam a promoção de uma sociedade integradora e igualitária. A Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, torna obrigatória o ensino de música, e posteriormente a Lei 13.278/2016, de 3 de maio de 2016 que altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando a música, teatro, dança e artes visuais parte integrante do currículo e exigindo uma formação qualificada dos profissionais para ministrar essas disciplinas. Em particular, a música desempenha um papel vital no desenvolvimento humano, fomentando a sensibilidade, o senso crítico, a expressão corporal, a imaginação e a autoestima nas crianças. No entanto, alunos Surdos que desejam estudar essa linguagem artística frequentemente enfrentam dificuldades para acessar profissionais adequadamente treinados. Um equívoco prevalente na comunidade surda é que a música é exclusiva para pessoas ouvintes, desconhecendo que indivíduos surdos podem experimentar a música à sua maneira — por meio de vibrações sonoras.

Este trabalho, desenvolvido a partir de uma experiência pessoal de ensino, aborda essa lacuna ao propor uma metodologia para o ensino de violão para alunos Surdos. Ele utiliza a acústica ondulatória e métodos tateis-visuais como facilitadores nesse processo de aprendizagem. Ao compreender o som como um fenômeno ondulatório — sua propagação, frequência, amplitude e timbre — podemos demonstrar que aprender um instrumento musical é inteiramente possível, independentemente da surdez. Esta proposta visa despertar o interesse de alunos Surdos pela música, ao mesmo tempo em que afirma que a música é uma linguagem universal e inclusiva.

Neste trabalho, o termo "Surdo" (Surdo, com "S" maiúsculo) é utilizado, refletindo uma identidade cultural e linguística, não uma condição pato-

lógica. A identidade surda pode ser fluida, não conformista, em transição ou híbrida, dependendo da relação do indivíduo com o mundo ouvinte e a comunidade surda (Perlin, 1998).

A comunidade surda possui sua própria língua reconhecida – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – e uma cultura distinta. Pereira (2016, p. 31) a partir de apontamentos de Baker-Shenk e Cokely (1980 apud WILCOX, 2005) expõe quatro fatores essenciais para identificar os membros da comunidade surda:

> a – Audiológico: é o fator que diz respeito ao sujeito que já nasce surdo e, assim, vai adquirindo a cultura surda pelo uso do canal visual. Deve-se aqui considerar que, na comunidade surda, não há distinção de graus de surdez que os diferenciam uns dos outros. Isto é, são sujeitos surdos, pertencentes ao povo surdo, com sua própria representação/identidade, que, por sua vez, os configura como sujeitos surdos. b – Social: neste fator, entram os acontecimentos culturais dos quais o povo surdo participa na comunidade surda, tais como casamentos entre Surdos, festas, dança, teatro, música, atividades nas associações de surdos, eventos esportivos e outros, e, assim, tais eventos ajudam a constituir e a definir os membros da cultura surda. c – Político: estão sendo considerados, neste fator, os direitos da pessoa surda. Desde que todos são seres humanos e também cidadãos de direitos e deveres, inclusive, os sujeitos 31 surdos, que já estão indo à luta por seus direitos, pelo reconhecimento de sua língua, de sua diferença, de uma pedagogia do ser Surdo, de um currículo próprio, dentre outros. d – Linguístico: por fim, um fator imprescindível, cuja especificidade evidencia a importância da língua de sinais, com sua gramática, variações regionais e valores linguísticos próprios.

Para diferenciar comunidade e povo, Strobel (2009) pontua que quando falamos do "povo surdo" estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. A comunidade surda é o grupo de pessoas que compartilham traços de união, portanto, a comunidade surda não é formada apenas por pessoas Surdas, mas por quem partilha os mesmos

ISBN: 978-65-5222-069-1

valores, podendo ser composta por ouvintes, familiares de Surdos, amigos, intérpretes e professores.

É por isto que quando pensamos em metodologias de ensino para estudantes Surdos, uma abordagem ampla deve ser praticada, É impossível pensar no Ensino de surdos sem pensar na própria identidade surda.

Entre essas abordagens, ensinar através das vibrações sonoras é uma forma natural de sentir a música. A percursionista escocesa Evelyn Glennie é profundamente surda e a sua prática artística é uma referência mundial. Glennie "ouve" através das vibrações no seu corpo e mostra como a música é uma experiência física e sinestésica, não apenas auditiva:

> Eu gastei muito tempo em minha juventude (com a ajuda de meu professor de percussão na escola Ron Forbes) para refinar minha habilidade de detectar vibrações. Eu colocava minhas mãos de encontro à parede da sala de aula enquanto Ron tocava notas no tímpano (o tímpano produz muitas vibrações). Eventualmente, eu consegui distinguir o conjunto bruto das notas, associando onde em meu corpo eu sentia o som com a sensação perfeita que eu tinha antes de perder minha audição. Os sons graves eu sinto principalmente em minhas pernas e pés e sons agudos podem ser sentidos em partes particulares da minha face, pescoço e caixa torácica. (GLENNIE, 2008 apud FINCK, 2009, p.178)

Por outro lado, o uso de metodologias visuais e táteis para o ensino de alunos Surdos tem se mostrado muito eficazes. Lang (1973, 1981) enfatizou demonstrações visuais da natureza mecânica do som e defendeu adaptações específicas para a sala de aula. Vongsawad et al. (2016) utilizaram experimentos, como o tubo de Rubens, para visualizar ondas estacionárias, concluindo que alunos surdos aprendem melhor vendo e sentindo os fenômenos. Entretanto, embora a metodologia desses autores contemple os três níveis de representação da Acústica, as conexões entre eles não são suficientes e as informações permanecem compartimentadas (Gabel, 1993). Davydkov et al. (2018) aprimoraram ainda mais a retenção da aprendizagem incorporando recursos multimídia, como modelagem computacional e vídeos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

METODOLOGIA

O módulo proposto consiste em uma sequência de aulas para iniciantes, aplicável tanto a alunos do ensino fundamental quanto do ensino médio. A metodologia é interdisciplinar, estruturada em "cenas" para manter o engajamento dos alunos e abordar obstáculos específicos de aprendizagem.

Para as aulas utilizamos uma metodologia pedagógica táctil-visual, baseada no diálogo de três autores: O fato da surdez ser maiormente uma experiência visual-cultural, torna os métodos visuais-táteis essenciais para aprendizagem. Sacks (2010) argumenta que indivíduos surdos vivenciam e constroem o mundo principalmente como uma cultura visual e, por extensão, a aprendizagem visual é fundamental. Por outro lado, Kress e van Leeuwen (2001) expressam que a comunicação é sempre multimodal, envolvendo imagens, gestos e disposição espacial. Para alunos surdos, os modos visual e tátil têm maiores pregnâncias do que o auditivo. O uso de diagramas, cores e mapas de vibração física é uma aplicação direta da multi-modalidade. Esta abordagem foi implementada com sucesso em contextos de física e música, fornecendo um precedente importante na sua utilização no Ensino. Finalmente, as importantes contribuições de Lang (1981) onde demonstra de forma visual a natureza mecânica do Som e apresenta técnicas específicas para demonstrações em acústica para Surdos, servem de guia concreta para a confecção das aulas. Esta combinação de autores proporciona uma sólida fundamentação metodológica interdisciplinar.

As aulas são divididas em episódios, aqui chamados de cenas, que serão nominadas. O objetivo dessa divisão é o de tratar a especificidade do aluno, atentando-se em vencer os obstáculos do processo e estabelecendo um contato próximo, a fim de mantê-lo sempre motivado. É necessário seguir cada passo sugerido, tomando nota ao término de cada aula para análise do que deu certo e do que poderá ser aprimorado, visto

ISBN: 978-65-5222-069-1

que esse material tem caráter experimental com pretensão de desenvolvimento para nível intermediário e avançado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AULA 1: PRIMEIRO CONTATO

Esta aula se concentra na construção de um vínculo entre professor e aluno. Por meio do diálogo, o professor compartilha experiências pessoais de aprendizagem e o aluno expressa sua motivação. O aluno é incentivado a manusear o violão livremente, promovendo familiaridade e conexão emocional. O professor também avalia o método de comunicação preferido do aluno (Libras, leitura labial, etc.). O primeiro contato na aula não será apenas o primeiro contato do aluno com o instrumento, mas também o primeiro contato do aluno com seu professor. Este período é dedicado a estabelecer a proximidade entre professor e aluno. Faz-se também necessária a análise da comunicação que será adotada com esse aluno. Ele é oralizado? Sabe Língua de Sinais? Ou se comunica por sinais caseiros? É importante que o professor estabeleça sua própria maneira de comunicar-se, sempre com olhar atento à necessidade do aluno.

Cena 1: Proximidade professor x aluno

Cena 2: Primeiro Impacto

Cena 3: Postura do instrumento

AULA 2: VIBRAÇÕES SONORAS E O CORPO

Esta aula trabalha a "audição" com o corpo. Na primeira cena, o aluno, opcionalmente com os olhos vendados, sente a diferença de vibração entre as cordas Mi grave (Mi Bordão) e Mi agudo (Mi Prima). O objetivo é desenvolver a sensibilidade a diferentes frequências (tons). A segunda cena envolve uma pesquisa onde o aluno identifica, em uma escala de 1 a 5, a intensidade das vibrações sentidas em diferentes partes do corpo

ISBN: 978-65-5222-069-1

(pés, mãos, peito, etc.), demonstrando que a percepção vibracional é pessoal e única.

Cena 1- Aprendendo a perceber as vibrações sonoras

Cena 2: Identificação da intensidade da vibração

AULA 3: CONHECENDO AS PARTES DO VIOLÃO

Esta lição aborda a anatomia do violão, os nomes das cordas (de mi agudo a mi grave) e a distinção fundamental entre uma única nota (uma frequência solitária) e um acorde (várias notas tocadas simultaneamente). O aluno explora o braço da guitarra, aprendendo que cada casa representa um semitom, conectando assim o espaço físico do instrumento com intervalos musicais.

Cena 1: Apresentação dos nomes das partes do violão

Cena 2: Explorando o braço do violão

AULA 4: AFINAÇÃO

Para superar o desafio de explicar a afinação sem feedback auditivo, a proposta utiliza o aplicativo visual de afinação *Cifra Club*©. O afinador "Cifra club" é um aplicativo disponibilizado gratuitamente para *Android*© e *IOS*©. Além da função de afinador, o aplicativo viabiliza exercícios para os iniciantes nas aulas. Seu funcionamento é simples, basta colocar próximo ao violão e apertar ou afrouxar cada corda. Existem duas formas de afinação: o *cromático* ou *corda a corda* (Figura 1). No modo *cromático,* se a corda tiver muito frouxa, a cor fica laranja, se tiver muito apertada, fica vermelha e quando a corda está afinada, apresenta a cor verde. No modo *corda a corda*, pode-se afinar corda por corda. As cordas estão dispostas de cima para baixo, começando da esquerda pra direita. Nessa opção de afinação o aplicativo aponta se a corda precisa ser afrouxada ou apertada. Isso transforma um conceito auditivo abstrato em uma tarefa visual concreta.

Cena 1: Apresentação do aplicativo

Cena 2: Afinando o violão

Figura 1 - Aplicativo *Cifra Club*©.



AULA 5: TEORIA MUSICAL E FORMAÇÃO DE ACORDES

Essa aula será dedicada ao ensino da teoria musical do violão e formação de acordes. O saber da parte teórica torna-se fundamental para que o aluno conheça a formação dos acordes, sabendo formá-lo em qualquer lugar do braço do violão. Serão expostos elementos fundamentais como harmonia, melodia e o ritmo.

Cena única: Aprendendo mais a teoria

AULA 6: EXERCITANDO A TEORIA

Na aula anterior, foi ensinado um vasto conteúdo de teoria musical, por mais necessária que seja a passagem por esse conteúdo, entende-se

ISBN: 978-65-5222-069-1

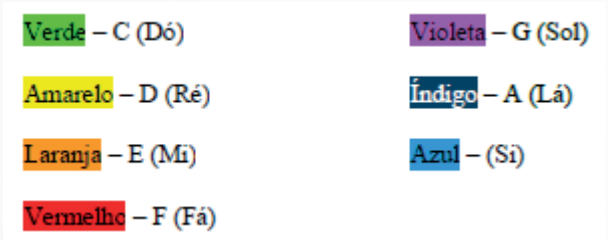
que é por vezes de difícil entendimento, tornando-se maçante, por ser a única até o momento sem dinâmica. Por esse motivo a aula 6 foi desenvolvida, para que se o aluno possa visualizar e aprender os ensinamentos da aula anterior, será uma aula de exercícios. Sendo ministrada em cena única de 50 minutos.

Cena única: Aprendendo os intervalos musicais

AULA 7: RELACIONANDO AS NOTAS COM CORES E CONSTRUÇÃO DOS ACORDES

A metodologia dessa aula parte a partir de sugestões de uso de cores, por parte de um grupo de Surdos. Nessa aula o professor deverá apresentar as notas em cores, foi feito o uso de cores aleatórias, somente como recurso didático. O objetivo dessa aula é proporcionar melhor entendimento e visualização dos acordes. A representação utilizada pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Código de cores.



A partir dessa nova representação, o professor deverá fazer uma dinâmica com o aluno. O professor sorteará as cores das notas e o aluno deverá responder a nota à qual aquela cor corresponde. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno aprenda brincando, retendo a nova representação das notas. A duração dessa aula deverá ser de 40 min.

Cena única: Transformando notas em cores

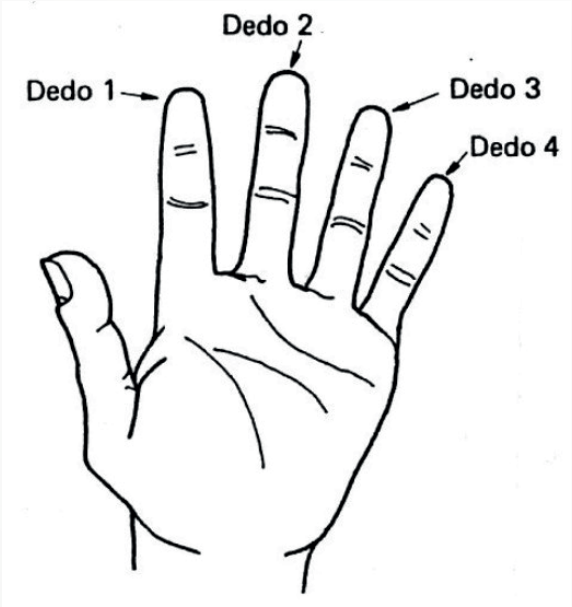
ISBN: 978-65-5222-069-1

AULA 8: ESCALA MAIOR

Será abordada nessa aula a formação da escala maior, nessa aula o aluno terá seu primeiro contato com os acordes. Nessa aula o professor apresentará as escalas musicais e os acordes, representados com as cores correspondentes. A formação dos acordes se dá por meio das notas, por esse motivo, é necessário conhecer bastante as notas e os intervalos.

Trabalharemos o acorde de Dó maior, lembrando que o acorde de Dó maior é representado pela letra C. Para isso usamos a escala de Dó maior que é: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó (Figura 3).

Figura 3 - Posição dos dedos.



Fonte: https://primeirosacordes.com.br.

Conforme visto na aula 7, o professor deverá apresentar os acordes com as suas representações em cores. A leitura desses acordes faz da seguinte forma: Cada nota está relacionada com suas cores (Dó verde, Ré amarelo, Mi laranja, Fá vermelho, Sol violeta, Lá índigo, Si azul) Cada corda está representada com suas notas correspondentes (mi, si, sol, ré, lá mi – leitura de baixo para cima), ao lado de algumas cordas têm um x

ISBN: 978-65-5222-069-1

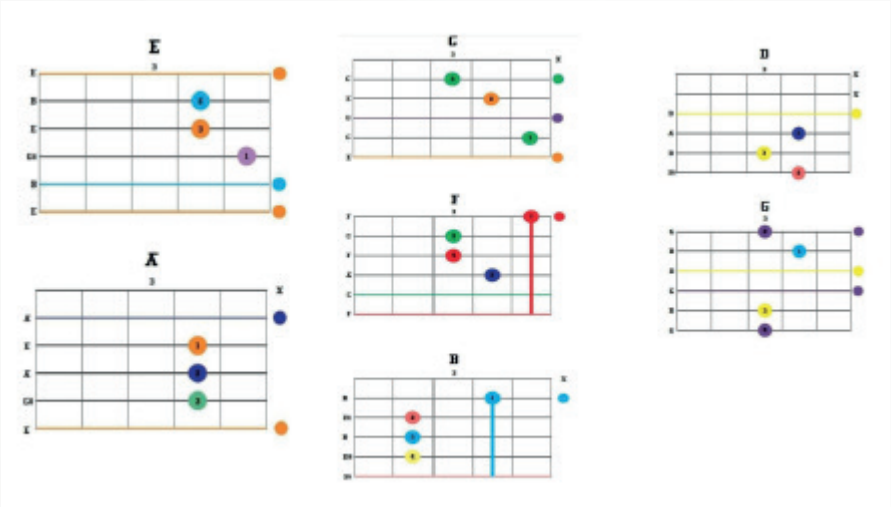
que indica que a corda não será tocada na construção do acorde. Cada bolinha está numerada, indicando a posição dos dedos como se pode ver na Figura 4. E por fim, existe uma bolinha ao lado de algumas cordas, que representam a tônica daquela nota, ou seja, a nota mais forte.

Cena 1: Teoria de formação de escala

Cena 2: Acordes

Cena 3: Apresentação dos acordes coloridos

Figura 4 – Acordes.



AULA 9: RITMO

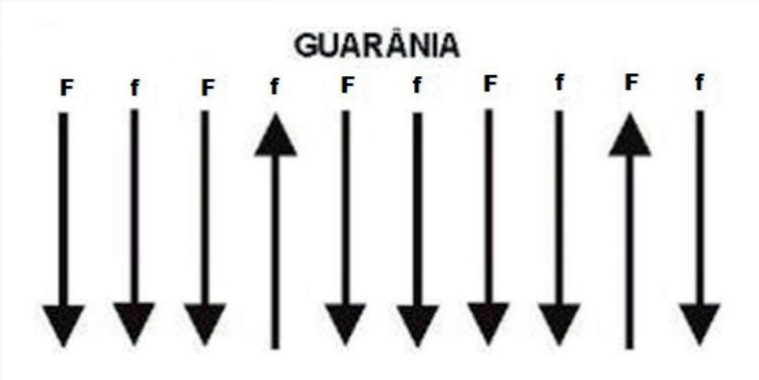
Nessa aula será estudada a definição de ritmo em comparação ao ritmo cardíaco. Define-se como ritmo a descrição de um movimento coordenado, uma repetição de intervalos musicais regulares ou irregulares, fortes ou fracos, longos ou breves, presentes na composição musical. Apesar de aparentemente ser de simples compreensão, o conceito de ritmo guarda vários outros pontos, definições e componentes, se revelando complexo. Uma boa exemplificação de ritmo musical é trazer ao Surdo a percepção do ritmo cardíaco. Que consiste no movimento do coração, impulsionado pelo fluxo constante de sangue ao longo do organismo. O meio com que o coração impulsiona o sangue através do corpo é chamado de sístole,

ISBN: 978-65-5222-069-1

operação onde o músculo se contrai. O batimento complementar ao da sístole chama-se diástole, no qual o coração relaxa, permitindo que o sangue volte a encher o coração, para ser expelido novamente pela sístole seguinte. Aqui, o aluno é orientado a pôr a mão no coração e batendo na perna tentar reproduzir a cadência do batimento cardíaco.

Nesse módulo de curso será ensinado um único ritmo (Guarânia) visto que os demais ritmos serão abordados futuramente no módulo intermediário. A Guarânia é um gênero musical de origem paraguaia, em andamento lento, geralmente em tom menor. Foi criada em Assunção pelo músico José Asunción Flores, em 1925. Flores fez uso de ritmos e melodias lentos e melancólicos para as canções. Na Figura 5 observamos uma representação com setas para indicar a direção para onde a palheta ou os dedos seguirão. O F e f são para identificar tempo forte e fraco. Visto que o aluno usará o tato para criar essa sensibilidade, a mistura entre os tempos fortes e fracos faz com que a música não se torne mecânica demais e gerando uma dinâmica natural.

Figura 5 - Ritmo da Guarânia.



Fonte: Autores.

Essa etapa será dividida em duas cenas e a aula deverá ser ministrada em 1h:30 min, sendo o professor responsável pela administração de cada cena.

Cenas 1: Definição de ritmo

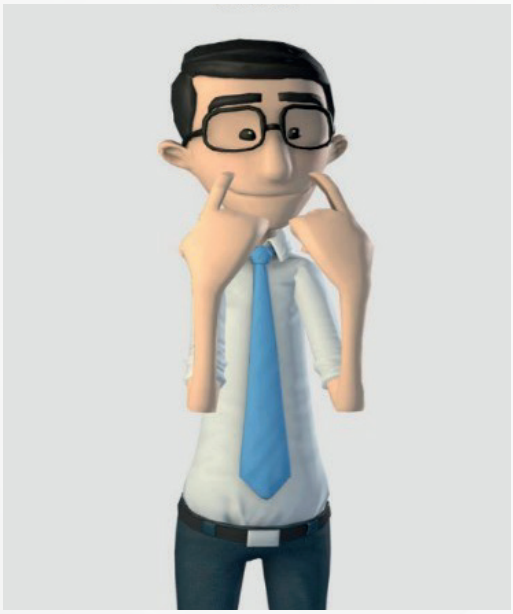
Cena 2: Apresentação do primeiro ritmo

ISBN: 978-65-5222-069-1

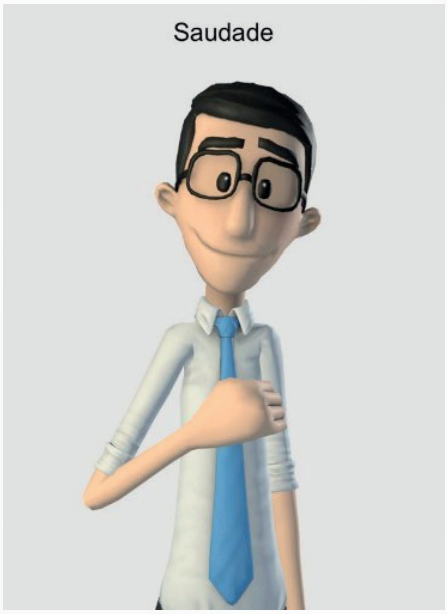
AULA 10: ESCALA MENOR

Nessa aula o aluno terá seu segundo contato com acordes e aprenderá sua primeira música, utilizando sinais em Libras e o aplicativo *Hand Talk*© como apoio na interpretação. Será ensinado nessa aula a primeira música, que deverá misturar o que foi visto nas aulas 8 e 9. O professor deverá fazer a interpretação da música para o aluno, lembrando que a interpretação da música não é a tradução ao pé da letra, faz-se necessário uma "leitura" dos sentimentos. A música a ser estuda é "Ainda hoje chorei de saudade", uma composição de Moacyr Franco, gravada pela primeira vez por João Mineiro e Marciano em 1988. Abaixo se tem alguns sinais em Libras, reproduzidos da plataforma do aplicativo (Figura 6), acompanhado de a cifra do refrão da música.

Figura 6 - Aplicativo *HandTalk*©.



C



G

Ainda ontem chorei de saudade





C G
Relendo a carta, sentindo o perfume

C
Mas que fazer com essa dor

Cena 1: Teoria de formação de escala Cena 2: Primeira música

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno Surdo apresenta desafios tanto para as escolas como para os profissionais que atuam na área de educação musical. O uso de diferentes estratégias tátil visuais e a incorporação de recursos tecnológicos com acessibilidade visual mostraram-se apropriados para desenvolver práticas no ensino de música para Surdos.

A prática interdisciplinar contribui para tornar o ensino mais dinâmico e atraente para os alunos. O diálogo entre a música e as vibrações se estabelece nos conceitos da acústica e pode ser empregado para enriquecer a prática pedagógica.

Há quem se refira ao ensino de música para Surdos como “música especial”. Música é música, tem a linguagem mundial. Dessa forma, o ensino musical para Surdos não se caracteriza como “especial” por adaptar-se a uma condição auditiva específica, mas sim porque a própria

música é singular na sua natureza. A música transcende barreiras físicas, sociais e culturais; ela possui a capacidade de se comunicar para além do verbal e despertar emoções. Portanto, a música é inerentemente inclusiva. E as metodologias táteis-visuais fornecem ferramentas para que esta inclusão se materialize nas práticas pedagógicas. O ensino de música para surdos é viável e necessário, além de ser um direito garantido por lei, e pode ser adaptado por meio de estratégias pedagógicas sensoriais e inclusivas. Estas práticas adaptadas valorizam a experiência sensorial e a cultura surda e as escolas devem garantir recursos e formação docente para que a música seja realmente acessível a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2025.

BRASIL, Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2025.

DAVYDKOV, V. V., KHRISTOFOROV, V. V., PETROV, N. Y., & BEREZIN, N. Y. Multimedia Support for Physics Laboratory Works in Groups with Auditory Constraints. [Conference Presentation]. XIV International Scientific-Technical Conference on Actual Problems of Electronics Instrument Engineering (APEIE), 2016.

FINCK, Regina. Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectiva para a ação pedagógica inclusiva. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

GABEL, D. L. Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. Journal of Chemical Education, 70(3), 193-194, 1993.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Multimodal Discourse. Bloomsbury Academic. 2001. LANG, H. G. Teaching physics to the deaf. The Physics Teacher, 11(9), 527-531, 1973. LANG, H. G. Acoustics for Deaf Physics Students. Physics Teacher, 19(4), 248-49, 1981.

PEREIRA, S. A. A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos (Dissertação de Mestrado, UFU), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.bhandler//123456789/18027. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

PERLIN, G. T. T. (1998). Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

SACKS, Oliver W., Vendo vozes : uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. — São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

STROBEL, K. História da Educação de Surdos. Editora da UFSC, 2009.

VONGSAWAD, C. T., BERARDI, M. L., NEILSEN, T. B., GEE, K. L., WHITING, J. K., &

LAWLER, M. J. Acoustics for the deaf: Can you see me now?. The Physics Teacher, 54(6), 369-371, 2016.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. Aprender a ver o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.038

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PESQUISA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Julianne Viana Guerra[1]
Cristina Angélica Mascaro[2]

RESUMO

A alfabetização é um processo de extrema importância na vida de qualquer pessoa, uma vez que possibilita a inserção nos mais variados aspectos da cultura letrada. Contudo, ainda hoje, uma parcela da sociedade não é alfabetizada, condição esta herdada desde o período colonial, quando apenas as elites podiam ter acesso amplo à educação. Inseridos neste contexto estão as pessoas com deficiência intelectual, que dadas as suas especificidades encontram-se à margem desse processo. Posto isto, a presente pesquisa é uma análise da pesquisa da pesquisa em alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, sob o viés do Plano Educacional Individualizado (PEI), a partir do levantamento da produção científica de trabalhos investigados, provindos das Reuniões Nacionais da ANPEd, dos últimos dez anos (2013, 2015, 2019, 2021 e 2023), com ênfase no GT 15 - Educação Especial, nas modalidades de resumos expandidos e textos completos. O objetivo foi analisar o que os estudos abordam sobre a temática.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ, juliannegviana@hotmail.com ;

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ, Professora adjunta da Faculdade de Educação EDU/UERJ. E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Trata-se de uma pesquisa com base na metodologia da pesquisa da pesquisa em educação, tendo como referencial teórico de Thesing e Costas (2020). Os resultados evidenciaram a importância da formação inicial e continuada de professores como fator essencial para a construção de processos educacionais mais significativos. Espera-se com o estudo proporcionar um panorama sobre a produção de conhecimento na área da inclusão, contribuindo com a ampliação do debate sobre alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Deficiência Intelectual; Jovens e Adultos; Pesquisa da Pesquisa em Educação; Plano Educacional Individualizado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a pesquisa educacional no Brasil tem se desenvolvido de forma contínua, acompanhando as mudanças sociais, políticas e acadêmicas que influenciam o cenário educacional. Inicialmente marcada por uma abordagem normativa e descritiva, essa produção científica passou a se configurar como um campo interdisciplinar, incorporando múltiplas vertentes teóricas e metodológicas.

Desde as reformas ocorridas na década de 1930 até o fortalecimento das universidades e dos programas de pós-graduação, o estudo da educação tem se consolidado como um elemento essencial nas discussões sobre o direito à educação e a busca por equidade no ensino (Mattar; Ramos, 2022).

Ao trazer essa perspectiva para o campo da pesquisa em alfabetização e letramento, perceber-se a ampliação do tema e, em contrapartida, as lacunas em alguns aspectos, tornando-se necessário conhecer as pesquisas realizadas, tendo em vista a proposição da nova perspectiva educacional, em especial, assumidas pela educação inclusiva, a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015.

Segundo Soares (2003, p. 20) "Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, é o estado ou a condição que adquire um indivíduo como consequência de ter-se apropriado dessas práticas."

A pesquisa no campo da alfabetização e letramento vem crescendo a partir do novo panorama que se instaura na sociedade, já que havia uma necessidade de reconhecer contextos sociais de leitura e escrita para além e mais avançadas do que somente resultantes da decodificação do código escrito.

De acordo com Magda Soares (2003, p. 06):

> Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que "O novo campo dos estudos sobre letramento passou a existir." É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas

> para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Ao reconhecer essas novas proposições que emergem na sociedade e no campo da educação, novos modos de aprender e ensinar tornaram-se necessários. Neste sentido, o processo de alfabetização foi complementado pelo conceito de letramento diante da ampliação das políticas públicas educacionais e de pesquisas na área, contudo Soares (2020) compreender que os processos de alfabetização e letramento são inseparáveis, uma vez que essas práticas do código alfabético devem estar sempre associadas às práticas sociais, esse novo cenário possibilitou a ampliação da visão sócio-histórico do sujeito.

A pesquisa em educação voltada para o alfaletramento de jovens e adultos tem se consolidado como um campo essencial para compreender os desafios e potencialidades da aprendizagem da leitura e escrita em contextos de diversidade etária, social e cognitiva.

Ao investigar práticas pedagógicas, metodologias acessíveis e políticas públicas, esse campo busca promover uma alfabetização significativa, que respeite os saberes prévios dos educandos e valorize sua trajetória de vida. Estudos nessa área apontam para a importância de abordagens que integrem linguagem, identidade e autonomia, reconhecendo que o alfaletramento não é apenas um processo técnico, mas uma experiência transformadora de inclusão e cidadania.

Diante desse contexto, as instituições de ensino devem se mobilizar para garantir recursos e estratégias que venham potencializar o aprendizado de todos, inclusive aqueles que possuem deficiência intelectual e/ou transtorno. Contudo, as novas práticas para tentar tornar o ensino mais acessível e justo ainda são temas de debates e estudos e apresenta-se também como um processo conflituoso no cotidiano escolar.

Posto isto, esta pesquisa emerge da necessidade de investigar e compreender o que vem sendo pesquisado sobre a alfabetização e letramento

para público-alvo da Educação Especial, por meio de produções científicas, no âmbito desta temática nos últimos cinco anos, investigando também a aplicabilidade do Plano Educacional Individualizado nesse contexto.

Thesing e Costas (2020) realizaram uma pesquisa da pesquisa em educação acerca das produções acadêmicas sobre deficiência intelectual e produção de conhecimento no período de 2007 a 2017 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Estef e Mascaro (2023) produziram um relato de experiência sobre uma formação docente pelo viés da pesquisa-ação para atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) remoto para a revista Teias que tratou do tema "A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil".

Desse modo, observa-se lacunas e o número reduzido de publicações que abordam estratégias, em sala de aula comum, no campo da alfabetização e do letramento para jovens adultos com deficiência intelectual tendo como planejamento o Plano Educacional Individualizado. Tal fato evidencia a necessidade de investigar as pesquisas dos últimos cinco anos, relacionadas ao conceito de alfabetização e letramento, com o intuito de atualizar o número de estudos e ampliar o panorama de análises sobre essa temática, a partir da revisão da pesquisa da pesquisa em educação.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo utilizou-se como metodologia, pesquisa da pesquisa em alfabetização e letramento relacionando esses processos à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, buscando realizar o levantamento sobre as produções e publicações relativas ao tema no Brasil num recorte temporal de cinco anos, no período de 2019 até novembro de 2024.

Gamboa (2018, p. 60) afirma que

> Todo pesquisador, por mais original e precoce que seja, precisa realizar uma leitura diferenciada (leitura epistemológica) de outras pesquisas. Sem dúvida, trata-se de uma maneira de se familiarizar com a produção científica, o que se consegue com a leitura crítica de outras pesquisas, relatórios de investigação ou teses.

A leitura epistemológica é uma etapa fundamental na formação de qualquer pesquisador, pois permite compreender não apenas os resultados de uma investigação, mas também os caminhos teóricos e metodológicos que a sustentam. Ao realizar uma leitura crítica de outras pesquisas, relatórios e teses, o pesquisador desenvolve a habilidade de identificar pressupostos, escolhas conceituais e estratégias de análise que moldam o conhecimento científico. Esse exercício não apenas amplia o repertório acadêmico, como também favorece o posicionamento reflexivo diante dos temas estudados, contribuindo para a construção de uma pesquisa mais consciente, fundamentada e dialogada com a comunidade científica.

Figura 1 – Pesquisa da Pesquisa em Educação.



Fonte: Autora, 2025

Ao investigar a própria produção acadêmica, a pesquisa da pesquisa em educação contribui para o aprimoramento das práticas educacionais, a construção de políticas mais eficazes e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.

Na busca pelas pesquisas que unem as temáticas alfabetização e letramento aos processos inclusivos de jovens a adultos, o estudo confi-

ISBN: 978-65-5222-069-1

gura-se como um estado de produção de conhecimento (Morosini, 2015), de abordagem qualiquantitativa (Lakatos; Marcon, 2003). Para isso utilizou-se buscas sistematizadas, no *google* acadêmico e Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial UFSCar (CBEE, 2021; 2023) para coletar e analisar dados de estudos sobre o tema em questão. Assim, objetiva-se verificar o conhecimento já construído em pesquisas anteriores, traçando um panorama sobre o que os estudos mostram em relação aos processos formativos para a alfabetização e letramento de jovens e adultos com DI.

Esse exercício possibilita a síntese de várias pesquisas já publicadas e consequentemente, produção de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. Assim, para a realização da pesquisa da pesquisa em educação foi preciso seguir algumas etapas como: 1. Formulação da pergunta; 2. Busca e seleção dos estudos; 3. Análise sistemática dos achados da pesquisa; 4. Interpretação e apresentação dos resultados; 5. Aprimoramento e atualização das pesquisas.

Partindo dessas etapas, foram selecionados artigos e estudos relacionados ao processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial UFSCar (CBEE, 2021; 2023), bem como pesquisas realizadas no *Google* acadêmico, abarcando artigos publicados em periódicos e Anais de eventos, excluindo os trabalhos que não abordavam Plano Educacional Individualizado no escopo do texto, já que é uma ferramenta potente na construção de processos educativos baseados em planejamentos personalizados.

Com o objetivo de identificar as produções acadêmicas para esta análise, foram utilizadas no *Google* acadêmico e CBEE as seguintes palavras-chave: 1. Alfabetização e letramento, 2. Jovens e adultos, 3. Deficiência Intelectual. 4. Plano Educacional Individualizado, e 5. Estudo de caso. Considerou-se a busca a partir de título, resumo e palavras-chave dos textos, filtrando o período entre 2019 e 2024. Para as pesquisas realizadas no CBEE (2021; 2023) a busca foi a partir da análise dos títulos e dos resumos dos trabalhos publicados no eixo temático Comunicação,

Letramento e Acessibilidade. Para a sistematização da análise, os trabalhos foram organizados em duas categorias: 1) Artigos e publicações e 2) Dissertações e teses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização e o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual representam um dos maiores desafios e compromissos da educação inclusiva contemporânea. Ao reconhecer que o acesso à linguagem escrita é um direito fundamental e uma ferramenta de autonomia, torna-se urgente investigar e compreender as práticas pedagógicas que favorecem esse processo em contextos de diversidade.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado de forma excludente, tendo as instituições escolares inicialmente voltadas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Contudo, influenciado por diretrizes e documentos internacionais e nacionais, observa-se um crescente comprometimento com a temática da inclusão. Esse movimento é evidenciado nas 18 produções analisadas, que destacam a Política Nacional de Educação Inclusiva sob a ótica da educação especial (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa seguiu critério rígido de inclusão e exclusão para chegar às seletas evidências. Critérios de inclusão: (a) foram incluídos trabalhos publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas. (b) trabalhos recentes (publicados nos últimos 5 anos) que já possuem aprovação pela comunidade científica, com critério de revisão entre pares(artigos) e as dissertações (aprovadas e defendidas); (c) foram incluídos os trabalhos que abordarem a temática sistema educacional inclusivo no que pese ao ambiente escolar.

Como resultado da pesquisa, encontrou-se 08 produções, sendo 5 artigos, 1 dissertação de mestrado e 2 teses de doutorado, os quais foram organizados na tabela abaixo (artigos, dissertações e teses) por título, autores, palavras-chave, local de publicação e ano de publicação e metodologia empregada.

Tabela 1: Organização das categorias de análise

Categoria 1: ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS (Periódicos e Anais de Eventos)					
Título	**Autores**	**Palavras-Chave**	**Publicação**	**Ano**	**Metodologia**
Formação docente para a alfabetização do estudante com deficiência intelectual possibilidades no ambiente virtual	Neuzilene Burock Cristina Mascaro Caroline Nunes	Jovens e adultos, Deficiência Intelectual, Plano Educacional Individualizado, Ambiente virtual, Formação docente	Revista Docência e Cibercultura v. 8 n. 4 (2024): Educação Especial e Ciberacessibilid ade: experiências inclusivas nos territórios físicos, simbólicos e informacionais	2024	Pesquisa-ação
Alfabetização e Letramento de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental: uma Revisão Bibliográfica	Thainá Gomes Giovanna Monte, Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa	Educação Especial; Educação básica; acessibilidade	Anais do 10º Congresso de Educação Especial. ISSN: 2359-2109	2023	Pesquisa bibliográfica
Formação docente para atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação	Cristina Mascaro e Suzanli Estef	Atendimento educacional especializado; Plano educacional especializado; Pesquisa-ação;Formação docente	Revista Teias vol.24 no.73 Rio de Janeiro abr./jun 2023 Epub 24-Ago-2023	2023	Pesquisa-ação
Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: uma Análise da Produção Científica dos Anais do CBEE	Sebastião Gomes Barbosa Annie Redig	Processo de alfabetização; Deficiência Intelectual; Aprendizagem	Anais do 10º Congresso de Educação Especial. ISSN: 2109	2023	Revisão Integrativa

Categoria 1: ARTIGOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS (Periódicos e Anais de Eventos)					
Revisão sistemática de estudos de avaliação de tecnologias educacionais para letramento e alfabetização de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento	Julia Zanetti Rocca, Luiz Alexandre Barbosa de Freitas, Ricardo Fernandes Campos Jr., Giovanna Rodrigues Rebouças Martins, Henrique Gabriel Alves Vieira Anacleto Pinheiro, Lissa Carvalho de Souza	Letramento; Tecnologia educacional; Transtornos do neurodesenvolvimento.	Revista Brasileira de Informátic a na Educação – RBIE Brazilian Journal of Computers in Education (ISSN online: 2317-6121; print: 1414-5685) http:// br ie.org/pub/index.php/r bie	2020	Revisão Sistemática
Categoria 2: Teses e Dissertações					
Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino	Jéssica Rodrigues Santos	Educação especial; escola-instituição; Planejamento; Colaboração; Plano de ensino individualizado.	Repertório Institucional da UFSCARhttps:// repositorio.ufscar.br/handle/ufscar	2023	Design Science Research (DSR)
Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramentos: um estudo de teses e Dissertações	Juliesse Ricce	Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Letramento.	Repertório Institucional da UFSCARhttps:// repositorio.ufscar.br/handle/ufscar	2019	Pesquisa qualitativa
É possível mudar? Práticas pedagógicas de Professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual	Liliane Moreira Dantas	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual; Práticas pedagógicas inclusivas; Prática colaborativa.	Repertório Institucional da Universidade Federal do Ceará http:// repositorio.ufc.br/handle/riufc/70287	2019	Pesquisa-ação

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando a tabela 1, com base nos títulos e palavras-chaves, percebe-se a preocupação das pesquisas para a construção de práticas de alfabetização e letramento que levem em consideração as individualidades e demandas do alunado. Esses trabalhos buscam desenvolver o PEI como ferramenta inclusiva capazes de promover uma efetiva maneira de condução e análise do processo. Entende-se o professor enquanto peça fundamental nesse percurso, que pode fomentar uma educação transformadora na vida do sujeito para o qual se constrói o planejamento.

Nesse sentido, Capellini e Mendes (2000) enfatizam que "[...] vislumbra-se possibilidade de transformações na escola, mediante mudanças na formação inicial e permanente de todos os professores, indistintamente seja do ensino comum ou Especial". As autoras salientam que apesar das lutas para melhorias na formação inicial de professores, é fundamental a formação permanente para redirecionar as práticas que emergem no contexto escolar, visando de fato a personalização de processos e o atendimento às necessidades que os alunos possam apresentar.

Diante da análise é notável a quantidade de produções provindas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro PROPED/UERJ, presentes na categoria artigos, evidenciando uma grande atenção desta universidade para com os processos de alfabetização e letramento de jovens e adultos com DI. Bem como o aumento do número de publicações no CBEE no ano de 2023 em relação ao ano de 2021, sobre o termo letramento, fator que pode se justificar diante do aumento crescente de números de estudantes público-alvo da Educação Especial em classe regular comum.

Observa-se que a maior parte das pesquisas são direcionadas para produção de materiais que levem em consideração recursos tecnológicos, favorecendo seu protagonismo, de forma que seja capaz de se inserir na sociedade da qual faz parte, buscando atender as necessidades que os sujeitos possam apresentar ao longo de seu percurso formativo, especialmente.

Os trabalhos elencados nesta pesquisa, o estudo de Burock, Redig e Nunes (2024) da categoria artigos, discute sobre a importância da utilização de práticas pedagógicas democráticas para garantir a participação efetiva, socialização e aprendizagem de todos os alunos.

Gomes, Monte e Costa (2023), através do estudo, buscaram identificar e conhecer as práticas e metodologias de alfabetização e letramento utilizadas com estudantes com síndrome de Down no ensino fundamental. Mascaro e Estef (2023) relataram uma proposta de formação docente pelo viés da pesquisa-ação para atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) remoto. Barbosa e Redig (2023) realizaram uma revisão integrativa, a fim analisar as pesquisas sobre a alfabetização de alunos com DI nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial nos biênios de 2008 a 2021. Segundo eles, os resultados evidenciam perspectivas diferentes sobre o que significa a alfabetização desse público.

De acordo com Rocca, Freitas, Campos, Martins, Pinheiro, Souza (2020) os relatos de experiência pesquisados evidenciaram o uso de tecnologias como promissoras para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, apesar dos desafios para sua implantação no contexto escolar.

A análise das categorias dissertações e teses como Ricce (2019) mostrou que as atividades de alfabetização e letramento são para preencher o tempo, sem finalidade e retiradas de livros didáticos de séries e níveis dos quais os professores acreditam que os alunos estejam. O insuficiente conhecimento dos professores, foi detectado, fator que pode ser determinante para práticas tradicionais baseadas em repetição e memorização, no lugar de envolver o aluno em situações de aprendizagem.

Santos, (2023) desenvolveu e validou um protocolo para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência na Educação Básica. Os participantes que avaliaram o protocolo o consideram um documento com grande potencial para contribuir com a inclusão escolar dos estudantes que dele necessitam.

Dantas (2019) em sua tese aponta que as etapas da pesquisa relacionada a formação continuada de professores com vistas a práticas de alfabetização e letramento propiciou momentos de discussão, reflexão sobre o fazer docente frente às demandas da inclusão vivenciados, além de enriquecimento teórico-metodológico.

A pesquisa inicialmente mostrou que já tem se estabelecido um movimento de mudança nas práticas pedagógicas de professores de sala de aula regular a fim de atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, bem como que ainda há permanência de uma prática pedagógica tradicional, apontando a necessidade de formação continuada que considere os desafios da sala de aula que se pretenda inclusiva.

Os trabalhos, como um todo, abordam temáticas relativas à alfabetização e letramento com vistas ao desenvolvimento do sujeito como ser histórico-cultural, considerando suas experiências, contextos sociais e formas de expressão como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o cenário da educação inclusiva no Brasil tem demonstrado avanços relevantes, tanto no âmbito das políticas públicas quanto na implementação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Entre as principais transformações no conjunto normativo, destacam-se: (a) a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em 2015, que assegura direitos fundamentais e o acesso à educação inclusiva; (b) a ampliação da oferta de educação especial dentro da rede regular de ensino, por meio da criação das salas de recursos multifuncionais e da consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Através da revisão sistemática da literatura atual, percebemos que nos últimos 5 anos, a maior parte das publicações ocorreram no ano de 2023. As pesquisas apontam que a alfabetização de jovens e adultos com

deficiência intelectual exige uma abordagem integrada, que envolva formação qualificada, Planejamento Educacional Individualizado e práticas pedagógicas inclusivas, capazes de superar barreiras e garantir o direito à educação para todos.

Essas revisões oferecem uma visão ampla da produção científica, revelando avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, além de apontar a necessidade de mais estudos empíricos e contextualizados.

A formação docente é o principal vetor de transformação das práticas de alfabetização inclusiva. O PEI é uma ferramenta pedagógica potente, mas ainda demanda protocolos claros e formação adequada para sua implementação.

As pesquisas apontaram que, ainda que o conceito de alfabetização tenha sido ampliado, há muito o que ser feito neste âmbito, especialmente em relação aos processos de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência intelectual. Já que a inserção desse público em escolas regulares ainda é recente.

Neste sentido, as produções trazem em seu bojo alguns caminhos para que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas ocorram, como a formação inicial e continuada de professores, já que as barreiras atitudinais podem ser tornar impeditivas nesse processo, as ferramentas tecnológicas como propostas para percursos metodológicos mais exequíveis e o PEI como potente estratégia pedagógica para auxiliar na escolarização de pessoas com deficiência intelectual por meio do trabalho colaborativo entre estudante e equipe escolar, colaborando com a construção de propostas para a alfabetização e o letramento para a inclusão acadêmica, social e laboral destes estudantes.

Há uma crescente produção científica sobre o tema, mas ainda são necessários estudos que articulem teoria e prática em contextos reais de sala de aula. Essas contribuições fortalecem o campo da educação especial e apontam caminhos para uma alfabetização mais justa, acessível e significativa para jovens e adultos com deficiência intelectual. Observou-se que a maior parte do número de produções terem sido realizadas por

pesquisadores vinculados ao PROPED/UERJ, enfatizando o interesse do Programa para com esta temática.

A partir das pesquisas, observa-se que a implementação do Plano Educacional Individualizado nas escolas ainda está em extensa caminhada, tanto no que se refere às práticas educacionais, quanto em sua elaboração. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de maior atenção em relação à temática para ampliar os debates, a fim de fomentar o conhecimento e a implementação do PEI nas instituições escolares brasileiras como planejamento norteador de processos inclusivos.

É importante destacar, no entanto, que ainda há muito a ser feito para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Algumas das principais lacunas incluem a falta de formação inicial e continuada para atender à diversidade existente no contexto educacional.

Destaca-se assim, a relevância de investimentos em estudos nessa área, compreendendo que o PEI é uma ferramenta essencial para a construção de um planejamento adequado, para isso, reforça-se a necessidade da formação inicial e continuada de professores para a ressignificação das práticas docentes frente aos desafios que a educação impõe, suscitando reflexões que apontem caminhos tanto para a implementação da alfabetização e letramento, como para o ensino pautado na diversidade que se faz presente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sebastião; REDIG, Annie. **Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: Uma Análise da Produção Científica dos Anais do CBEE.** In: Anais do 10º Congresso Brasileiro DE Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...,** Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee2023/trabalhos/alfabetizacao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual--uma-analise-da producao-cien?lang=pt-br>. Acesso em: 29 Nov. 2024.

BUROCK, Neuzilene Ferreira Nascimento; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; OLIVEIRA, Caroline Menezes Nunes de. **Formação Docente para a Alfabetização do Estudante com Deficiência Intelectual: Possibilidades no**

Ambiente Virtual. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 8, n. 4, 2024. DOI: 10.12957/redoc.2024.83499. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re doc/article/view/83499. Acesso em: 30 nov. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional para a Inclusão Escolar**. Educere et Educare, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. p. 113–128, 2000. DOI: 10.17648/educare. v2i4.1659. Disponível em: https://e revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659. Acesso em: 1 dez. 2024.

DANTAS, Lilianne Moreira. **É Possível Mudar? Práticas Pedagógicas de Professores de Sala de Aula qude Salacom Estudantes com Deficiência Intelectual.** Lilianne Moreira Dantas. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/70287/5/2019_tese_lmdantas.pdf Acesso em: 30 out. 2024.

ESTEF, Suzanli; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Formação docente para o atendimento educacional especializado por meio da pesquisa-ação.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 198–208, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74080. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74080. Acesso em: 30 nov. 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GOMES, Thaina; MONTE, Giovanna; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Alfabetização e Letramento de alunos comm síndrome de Down no Ensino Fundamental: Uma Revisão Bibliográfica.** In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...,** Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/alfabetizacao-e-letramento-de-alunos-com-sindrome-de-down-no-ensino-fundamental?lang=pt-br>. Acesso em: 30 Nov. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Penso, 2022.

MOROSINI, Marilia Costa. **Estudo nacional sobre internacionalização e permanência de concluintes da graduação no Brasil**. In: XXXIII Internacional Congress of the LLatin AmericanStudies Association: Lasa 2015: Precariedades Exclusões, Emergencias, 33, 2015, Puerto Rico. Puerto Rico: San Juan, 2015. p. 1-13.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino.** 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19684. Acesso em: 30 nov. 2024.

RICCE, Juliesse. **Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento: Um estudo de teses e dissertações.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar. Acesso em: 30 nov. 2024.

ROCCA, Julia; FREITAS, Luiz, CAMPOS JR.; Ricardo; MARTINS, Giovanna; PINHEIRO, Henrique, & Souza, Lissa (2020). **Revisão sistemática de estudos de avaliação de tecnologias educacionais para letramento e alfabetização de estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento.** Revista Brasileira de Informática na Educação, 28, 1151-1180. doi:https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1151. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar. Acesso em: 02 nov. 2024.

THESING, Maria Luzia Correa; COSTAS, Fabiana Adela Tonetto. **As pesquisas em educação especial na ANPEd: a produção do conhecimento nas reuniões científicas nacionais.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1146–1166, 2020. DOI: 10.21723/riaee. v15i3.12426. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12426. Acesso: 02 nov. 2024.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.039

A INTERSECCIONALIDADE: O IMPACTO DA EXCLUSÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE POBREZA

Suzana Ramos Vieira Francini[1]

RESUMO

A desigualdade educacional é uma questão estrutural que atinge milhões de crianças, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis. Apesar dos avanços em políticas de inclusão, fatores como a precariedade das escolas, escassez de recursos pedagógicos e a exclusão digital ainda comprometem o direito à educação de qualidade. A ausência de tecnologias assistivas nas escolas impacta negativamente a inclusão e o desempenho acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem, perpetuando barreiras históricas. Ferramentas como softwares de leitura de tela e dispositivos de comunicação alternativa têm potencial para promover maior autonomia e equidade, mas o acesso desigual a esses recursos agrava as disparidades. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Crenshaw (1989), permite compreender como pobreza, deficiência e exclusão tecnológica interagem, intensificando a marginalização educacional. Estudos como os de Andréia de Souza Berebôn (2220) reforçam que a falta de infraestrutura tecnológica e a insuficiente formação docente agravam esse cenário, tanto no campo quanto nas periferias urbanas. Este estudo busca analisar como a carência de tecnologias assistivas em escolas públicas do Rio de Janeiro afeta o aprendizado de

1 Mestranda do Curso de Novas tecnologias digitais na educação do Centro Universitário Carioca - Unicarioca, suzana.rvieira@rioeduca.net;

ISBN: 978-65-5222-069-1

crianças com dificuldades de aprendizagem, propondo práticas pedagógicas interseccionais e o uso adequado dessas tecnologias como caminhos para mitigar desigualdades e promover inclusão educacional efetiva.
Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Dificuldades de Aprendizagens; Interseccionalidade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional é uma questão estrutural que afeta milhões de crianças no Brasil, sobretudo aquelas inseridas em contextos socioeconômicos vulneráveis. Apesar dos avanços conquistados com as políticas públicas voltadas à inclusão e à equidade, persistem desafios relacionados à precariedade das escolas, à escassez de recursos pedagógicos e à exclusão digital. Esses fatores comprometem de forma significativa o direito à educação de qualidade, configurando um cenário de exclusão que se reproduz historicamente e reflete as desigualdades sociais mais amplas do país (Cavalcanti; Gomes, 2021).

A pobreza, enquanto determinante social, está profundamente entrelaçada às oportunidades educacionais. Crianças que vivem em territórios marcados pela falta de infraestrutura básica, como saneamento, alimentação adequada e acesso à internet, enfrentam maiores barreiras para acompanhar o ritmo escolar. Como destacam Gouveia e Neri (2022), a pobreza não apenas restringe o acesso à escola, mas também limita as condições de permanência e sucesso escolar, pois o ambiente educativo espelha as carências materiais e simbólicas presentes nas comunidades.

Nesse contexto, a ausência ou o uso inadequado de tecnologias assistivas nas instituições públicas de ensino impacta diretamente o processo de inclusão e o desempenho acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Recursos como softwares de leitura de tela, sintetizadores de voz, dispositivos de comunicação alternativa e plataformas de apoio individualizado representam instrumentos de promoção da autonomia, da acessibilidade e da equidade no ambiente escolar (Bersch, 2017). Contudo, o acesso desigual a esses recursos, somado à falta de formação docente para seu uso pedagógico, tende a aprofundar as disparidades já existentes, transformando o potencial emancipador da tecnologia em mais um marcador de desigualdade (Santos; Kenski, 2020).

A perspectiva interseccional, proposta por Crenshaw (1989), oferece um referencial teórico essencial para compreender como as dimensões da

pobreza e da exclusão tecnológica se entrelaçam, produzindo camadas múltiplas de vulnerabilidade educacional. Ao aplicar essa lente ao contexto escolar, é possível perceber que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas sim como resultado de processos combinados que reforçam a marginalização de determinados grupos sociais. Nessa direção, estudos como os de Andréia de Souza Berebôn (2020) evidenciam que a carência de infraestrutura tecnológica e a formação insuficiente de professores ampliam a exclusão de estudantes, especialmente em escolas localizadas nas periferias urbanas e em áreas rurais.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo analisar de que modo a falta de tecnologias assistivas em escolas públicas do Rio de Janeiro afeta o aprendizado de crianças com dificuldades de aprendizagem. Busca-se, assim, propor práticas pedagógicas baseadas em uma abordagem interseccional e no uso qualificado das tecnologias assistivas, de modo a contribuir para a mitigação das desigualdades e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Nesse sentido, a escola pública emerge como espaço privilegiado de resistência e inovação social, capaz de tensionar a lógica excludente das desigualdades estruturais. Quando investe na formação crítica dos professores e na integração pedagógica das tecnologias assistivas, ela amplia o alcance do direito à aprendizagem e reafirma o princípio da equidade educacional defendido por autores como Freire (1996) e Gadotti (2012). Assim, o fortalecimento da cultura digital inclusiva no âmbito escolar não se limita à inserção de equipamentos tecnológicos, mas implica repensar práticas, currículos e políticas que garantam o acesso de todos, especialmente daqueles historicamente silenciados, ao conhecimento e à cidadania plena.

O desafio da educação inclusiva em contextos de vulnerabilidade socioeconômica exige uma redefinição radical do conceito de Tecnologia Assistiva (TA). Longe de ser apenas o *hardware* sofisticado (a chamada "alta tecnologia"), a TA, nesses ambientes, assume predominantemente a forma de baixa tecnologia (*low-tech*) e de adaptações artesanais e de

baixo custo, transformando-se em um pilar da equidade e um instrumento de justiça social. A exclusão, potencializada pela intersecção entre deficiência e pobreza, cria barreiras que apenas a criatividade pedagógica mediada pela TA é capaz de neutralizar, conforme a visão de Vygotsky (citado por Galvão Filho, 2004), que via nos instrumentos e signos o motor da mediação e do desenvolvimento, uma supercompensação para as limitações.

1.1 A INTERSECCIONALIDADE DA POBREZA E O PROTAGONISMO DOCENTE

A dependência do professor na criação de recursos de baixo custo em escolas vulneráveis coloca-o em uma posição de protagonista e inovador. Esta autonomia docente é vital, mas exige formação continuada (Pelosi & Nunes, 2009). O educador deve ser preparado para não apenas utilizar o recurso de TA, mas para produzi-lo a partir do reuso e da reciclagem, transformando o lixo eletrônico ou o material descartado em ferramentas pedagógicas. Projetos que ensinam a transformar resíduos eletrônicos em TA são exemplos de como a consciência socioambiental e a inclusão educacional podem caminhar juntas, gerando soluções locais e sustentáveis (Sameshima et al., 2013).

A TA de baixo custo, ao focar na funcionalidade, atua diretamente no cerne da interseccionalidade, oferecendo ao aluno com múltiplas vulnerabilidades (deficiência e pobreza) a possibilidade real de participação, elevando sua autoestima e garantindo que o tempo de aprendizagem diferenciado seja respeitado, combatendo as barreiras atitudinais que se somam à exclusão. Conforme Galvão Filho (2009), a TA tem o propósito de "ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado... e de integração na vida familiar, com amigos e na sociedade em geral", objetivos que, para o aluno pobre, representam a chave para a verdadeira emancipação social.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Em suma, a implementação efetiva da Tecnologia Assistiva em contextos de pobreza não se mede pela quantidade de tablets ou equipamentos de ponta, mas sim pela capacidade da comunidade escolar, liderada pelo professor, de criar soluções funcionais, sustentáveis e acessíveis que garantam o acesso democrático ao conhecimento. A TA de baixo custo é a materialização do princípio da equidade, permitindo que as vozes de todos os alunos, independentemente de sua condição social ou deficiência, sejam acolhidas no espaço educacional.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, ancorada no paradigma interseccional (Crenshaw, 1989), que busca compreender de forma crítica as interações entre pobreza, dificuldades de aprendizagem e exclusão tecnológica no contexto da escola pública. O estudo foi desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa educacional crítica e inclusiva, fundamentada em autores como Freire (1996) e Gadotti (2012), que defendem a escola como espaço de emancipação e justiça social.

O campo de estudo compreendeu três escolas públicas municipais situadas em territórios de vulnerabilidade social no município do Rio de Janeiro. A seleção das unidades escolares ocorreu por critérios de acessibilidade à pesquisadora e pela presença de alunos com dificuldades de aprendizagem acompanhados por equipes de apoio pedagógico. Participaram da pesquisa professores regentes, coordenadores pedagógicos e alunos com dificuldades de aprendizagem, mediante autorização das instituições envolvidas.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram:

- Entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores e coordenadores, com questões sobre o uso e as barreiras relacionadas às tecnologias assistivas no cotidiano escolar;

ISBN: 978-65-5222-069-1

- Observações não participantes em sala de aula, registradas em diário de campo reflexivo, que permitiram identificar as práticas pedagógicas, recursos utilizados e condições materiais das escolas;
- Análise documental de planejamentos, registros de acompanhamento pedagógico e relatórios de inclusão, visando compreender como as tecnologias assistivas são mencionadas e aplicadas no contexto institucional.

A análise dos dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas a: (1) infraestrutura tecnológica, (2) formação docente e (3) engajamento e aprendizagem dos estudantes. A triangulação entre diferentes fontes de informação (entrevistas, observações e documentos) fortaleceu a validade e a consistência dos resultados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, conforme o protocolo nº 65993622.2.0000.5235, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o direito ao anonimato, à confidencialidade das informações e à desistência em qualquer momento do estudo.

Não houve utilização de imagens ou gravações que identificassem os sujeitos da pesquisa, respeitando integralmente os direitos de imagem e de privacidade. Quando necessário, nomes e situações foram alterados para preservar a identidade dos participantes e das instituições.

ISBN: 978-65-5222-069-1

SÍNTESE DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Etapa	Procedimentos	Instrumentos Utilizados	Finalidade / Objetivo
1. Definição do Campo e dos Participantes	Seleção de três escolas públicas do Rio de Janeiro situadas em territórios de vulnerabilidade social; convite a professores, coordenadores e alunos com dificuldades de aprendizagem.	Contato institucional e autorização formal das escolas; Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	**Garantir representatividade e diversidade do campo empírico**, focando em contextos onde a pobreza intersecta a educação inclusiva.
2. Coleta de Dados	Observaçõe s não participantes e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores.	Roteiro de entrevistas; diário de campo reflexivo.	**Compreender práticas pedagógicas e barreiras** encontradas pelos profissionais no uso das tecnologias assistivas em ambientes de recursos limitados.
3. Levantamento Documental	Análise de planejamentos pedagógicos, relatórios de acompanhamento e registros escolares.	Docume ntos institucionais e materiais pedagógicos.	**Identificar políticas e menções** formais sobre o uso e a provisão da tecnologia assistiva nas escolas, contrastando teoria e prática.
4. Análise dos Dados	Leitura, categorização e interpretação das informações coletadas.	Método de análise de conteúdo (Bardin, 2011).	**Construir categorias temáticas e interpretar os dados à luz da interseccionalidade** (pobreza, deficiência, gênero, raça), visando aprofundar a compreensão das múltiplas exclusões.
5. Validação Ética e Sigilo	Submissão à Plataforma Brasil e preservação da identidade dos participantes.	Protocol o de aprovação ética (CAAE nº [inserir número]).	**Garantir o cumprimento dos princípios éticos** de pesquisa, resguardando os direitos, a imagem e o anonimato de todos os envolvidos no estudo.
6. Sistematização e Devolutiva	Redação dos resultados e socialização com as escolas participantes.	Relatório final e síntese devolutiva.	**Promover reflexão coletiva e retorno social da pesquisa**, incentivando o uso contínuo da TA de baixo custo e a transformação das práticas pedagógicas locais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O percurso metodológico adotado buscou compreender as múltiplas dimensões da exclusão educacional a partir de uma lente interseccional, articulando aspectos pedagógicos, tecnológicos e sociais. Dessa forma, a metodologia não apenas investigou um fenômeno, mas também contribuiu para evidenciar práticas docentes criativas e inclusivas que emergem em contextos de pobreza, reafirmando o papel da escola pública como espaço de resistência, equidade e inovação social.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa foi estruturado com o objetivo de oferecer uma compreensão abrangente sobre os conceitos e práticas relacionadas às tecnologias assistivas no contexto educacional. Inicialmente, serão discutidos os fundamentos teóricos que envolvem os conceitos de deficiência e inclusão escolar, enfatizando os princípios que norteiam a educação inclusiva e a importância de garantir um ensino acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas.

Em seguida, o capítulo abordará o conceito de tecnologias assistivas, apresentando suas diferentes categorias e aplicações no ambiente escolar. Serão explorados recursos como softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa e equipamentos adaptados, que têm como finalidade promover a autonomia, a participação e o aprendizado de alunos com deficiência.

Por fim, serão analisados os impactos da utilização dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, considerando tanto os benefícios observados como o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das habilidades cognitivas e sociais, quanto os desafios enfrentados em sua implementação, entre os quais se destacam a formação docente, a infraestrutura escolar e a adequação pedagógica dos recursos tecnológicos. Essa abordagem busca consolidar uma base teórica sólida para

ISBN: 978-65-5222-069-1

compreender o papel das tecnologias assistivas na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As tecnologias assistivas desempenham um papel essencial no processo educativo de alunos com deficiência visual, ao oferecer meios que possibilitam o acesso autônomo e equitativo aos conteúdos escolares. Segundo Nascimento e Almeida (2020, p. 201), recursos como leitores de tela e softwares de ampliação de texto são instrumentos indispensáveis para a inclusão desses estudantes, pois convertem textos impressos em formatos acessíveis, como áudio ou Braille, promovendo a independência na leitura e na escrita.

Ferreira e Silva (2020, p. 88) ressaltam ainda a relevância dos livros digitais acessíveis, que representam uma alternativa pedagógica inclusiva aos materiais impressos tradicionais. Esses livros permitem a personalização de aspectos visuais e auditivos, como contraste, tamanho da fonte e leitura automatizada, o que facilita o acompanhamento das aulas e o acesso ao conhecimento. Em áreas como Matemática, por exemplo, softwares que convertem gráficos e fórmulas em representações sonoras ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação (Borges e Santos, 2019, p. 125).

Estudos recentes demonstram resultados positivos na aplicação dessas ferramentas. Gomes e Costa (2022, p. 322) relatam que escolas que adotaram tecnologias assistivas observaram melhora significativa no desempenho acadêmico de alunos com deficiência visual, especialmente em atividades de leitura e escrita, além de um maior engajamento nas práticas escolares. Tais evidências reforçam que o uso adequado desses recursos não apenas remove barreiras de acesso à informação, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, consolidando uma educação mais acessível e inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

5 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

As tecnologias assistivas voltadas à deficiência auditiva exercem um papel decisivo na promoção da comunicação e da acessibilidade no ambiente escolar. Dentre os recursos mais utilizados, destacam-se os sistemas de amplificação sonora pessoal, projetados para ampliar e clarificar o som, possibilitando que os alunos compreendam melhor as falas do professor e dos colegas durante as aulas (Nascimento e Almeida, 2020, p. 205).

Além disso, o uso de legendas em vídeos educacionais e demais mídias digitais representa um avanço significativo na inclusão de alunos surdos, uma vez que permite o acompanhamento dos conteúdos de forma visual, compensando a limitação auditiva (Borges e Santos, 2019, p. 128). Outro recurso de grande impacto são os softwares de tradução automática para Libras (Língua Brasileira de Sinais), que possibilitam a mediação entre texto e sinalização, favorecendo a compreensão e a interação dos alunos com deficiência auditiva com o material didático (Ferreira e Silva, 2020, p. 90).

De acordo com Gomes e Costa (2022, p. 323), o uso dessas ferramentas tem contribuído para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos estudantes, refletindo-se em melhores resultados acadêmicos e maior participação nas atividades escolares. Assim, as tecnologias assistivas não apenas garantem o acesso ao conhecimento, mas também fortalecem o protagonismo e a integração social dos alunos com deficiência auditiva, reafirmando o compromisso da escola com a educação inclusiva e a equidade educacional.

Quadro 1 - Exemplos Concretos de TA de Baixo Custo na Sala de Aula (Sameshima et al., 2013; Brasil, 2009):

Categoria da TA	Recurso de Baixo Custo	Aplicação em Contexto de Pobreza
Comunica ção Aumentativa e Alternativa (CAA)	Pranchas de Comunicação (feitas com papelão, velcro e símbolos PCS ou figuras simples).	Permite a comunicação e interação de alunos não verbais (com DI ou paralisia cerebral), sendo o único recurso comunicativo em ambientes sem *tablets* ou *softwares* caros.
Recursos de Acessibilidade ao Currículo	Materiais em Relevo e Tátil-Visual (feitos com barbante, papel camurça e cola de isopor).	Essencial para o ensino de Matemática, onde a representação de formas geométricas ou a calculadora adaptada em alto relevo (Magalhães, 2023) rompe a barreira da abstração para alunos com Deficiência Visual ou DI, utilizando a manipulação concreta.
Adaptação para Controle Postural e Escrita	Acionadores e Ponteiras Adaptadas (feitas com canetas, espaguete de piscina e arames); Plano Inclinado (feito com caixas de madeira ou papelão).	Facilita a escrita e o manuseio de objetos por alunos com dificuldades motoras ou na preensão, promovendo a autonomia sem a necessidade de mesas ergonômicas caras (Pelosi, 2020).
Acessibili dade Digital (Software Livre)	NVDA e DOSVOX (leitores de tela gratuitos).	Permite que alunos com Deficiência Visual em escolas com poucos computadores acessem o conteúdo digital, minimizando a exclusão digital que é uma face da pobreza (Soares, 2020).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste estudo foram obtidos a partir do trabalho de conclusão de curso da pesquisadora (Francini, 2021) e aprovado pela Plataforma Brasil, seguindo rigorosamente os direitos legais relacionados à pesquisa com seres humanos. Todas as etapas respeitaram a análise ética, confidencialidade e anonimato dos participantes, e a coleta de dados foi conduzida com instrumentos indutivos, como entrevistas semiestruturadas e questionários, analisados por análise de conteúdo conforme Bardin (2011).

ISBN: 978-65-5222-069-1

A pesquisa permitiu identificar aspectos centrais relacionados ao uso de tecnologias assistivas em escolas públicas situadas em comunidades de vulnerabilidade social. Para sistematização, os achados foram organizados em três categorias analíticas principais: (1) infraestrutura tecnológica; (2) formação docente e práticas pedagógicas; e (3) engajamento e aprendizagem dos estudantes.

- Infraestrutura tecnológica

Os achados indicam que a maior parte das escolas apresenta infraestrutura limitada, com número reduzido de computadores, tablets, softwares educativos e conectividade à internet instável. A ausência ou escassez desses recursos compromete o uso regular e planejado de tecnologias assistivas, dificultando a integração de recursos digitais no currículo e, consequentemente, a promoção da inclusão escolar.

Quadro 2 – Disponibilidade de recursos tecnológicos em escolas públicas

Recurso	Disponibilidade	Observações
Computadores	Baixa	Uso compartilhado entre várias salas
Tablets	Muito baixa	Recursos limitados e sem planejamento sistemático
Softwares educativos	Limitada	Disponível apenas em laboratórios específicos
Internet	Instável	Acesso irregular em grande parte das salas

Estes dados corroboram estudos de Berebôn (2020) e Santos & Kenski (2020), que destacam a relação entre **desigualdade socioeconômica e exclusão digital**.

- Formação docente e práticas pedagógicas

A análise revelou que, embora os docentes reconheçam a importância das tecnologias assistivas, a capacitação específica é insuficiente, limitando o planejamento pedagógico e a implementação de atividades digitais. A formação continuada é apontada como condição essencial

ISBN: 978-65-5222-069-1

para que os professores utilizem de forma eficaz os recursos tecnológicos disponíveis (Almeida, Cantarelli Branco & Calheiros, 2024).

- Engajamento e aprendizagem dos estudantes

Observou-se que o uso planejado e contextualizado de tecnologias assistivas promove maior engajamento e participação ativa dos estudantes, enquanto a ausência ou uso restrito dos recursos resulta em menor estímulo à autonomia e à aprendizagem significativa.

Quadro 3 – Dados da pesquisa

Uso de Tecnologia Assistiva (TA)	Nível de Engajamento	Observações (Efeito no Aluno)
Planejado e sistemático	Alto	Participação ativa e aprendizagem significativa.
Parcial	Médio	Uso irregular, resultando em aprendizagem limitada.
Ausente	Baixo	Baixa participação e baixo engajamento geral.

A análise interseccional demonstra que a pobreza e a exclusão digital se reforçam mutuamente, tornando indispensável o uso adequado das tecnologias assistivas como estratégia para promover equidade educacional (Crenshaw, 1989; Gouveia & Neri, 2022).

Os achados evidenciam que a efetividade das tecnologias assistivas depende da articulação entre infraestrutura, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas. A simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inclusão; é necessária uma abordagem integrada, considerando condições socioeconômicas, pedagógicas e culturais.

Quando incorporadas de forma planejada, as tecnologias assistivas contribuem para:

- Ampliação da autonomia e engajamento dos estudantes;
- Promoção de aprendizagens significativas;
- Redução das desigualdades educacionais relacionadas à pobreza e à exclusão digital.

Esses resultados corroboram os argumentos de Bersch (2017), Freire (1996) e Gadotti (2012), reforçando a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam inclusão efetiva e equidade em contextos educacionais vulneráveis.

Os resultados demonstram que a efetividade das tecnologias assistivas depende de uma articulação integrada entre infraestrutura, formação docente e estratégias pedagógicas. A simples disponibilização de equipamentos não garante inclusão; é necessária a construção de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis ao contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

Além disso, os achados indicam que o uso das TA promove aprendizagem significativa quando os professores recebem suporte contínuo e quando o planejamento das atividades leva em consideração as condições materiais e sociais dos estudantes. Essa abordagem corroborou os argumentos de Bersch (2017) e Freire (1996), que defendem a escola como espaço de emancipação e participação social, e Gadotti (2012), que ressalta a importância da equidade e da justiça social no processo educativo.

Por fim, a análise ética e interseccional permite compreender que a exclusão tecnológica e educacional não se limita a questões materiais, mas envolve dimensões sociais, culturais e pedagógicas. Políticas públicas que promovam a formação docente, a infraestrutura tecnológica e a inclusão efetiva das tecnologias assistivas podem transformar o ambiente escolar em um espaço de equidade e oportunidade, mesmo em contextos marcados pela pobreza.

6.1 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM CONTEXTOS DE POBREZA

A implementação de tecnologias assistivas no contexto educacional representa um avanço essencial para a promoção da inclusão, porém enfrenta diversos desafios estruturais, pedagógicos e sociais, que se tornam ainda mais evidentes em contextos marcados pela pobreza e pela

ISBN: 978-65-5222-069-1

vulnerabilidade social**.** Esses obstáculos comprometem o alcance dos resultados esperados e revelam desigualdades profundas entre as escolas públicas e privadas, bem como entre as diferentes regiões do país.

- **Falta de formação docente específica**

Um dos principais desafios está na carência de formação adequada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias assistivas. Como destacam Nascimento e Almeida (2020, p. 210), muitos docentes reconhecem a importância dessas ferramentas, mas não possuem o preparo técnico e metodológico necessário para aplicá-las de forma eficaz. Essa lacuna reduz o potencial inclusivo das tecnologias, transformando-as, por vezes, em recursos subutilizados.

- **Infraestrutura precária nas escolas públicas**

A insuficiência de equipamentos tecnológicos como computadores, tablets, leitores de tela e softwares de comunicação alternativa é outro fator crítico. Ferreira e Silva (2020, p. 92) observam que grande parte das escolas localizadas em áreas periféricas ou rurais carece de infraestrutura básica para a adoção de recursos digitais, o que limita o acesso dos alunos com deficiência às ferramentas que poderiam facilitar seu aprendizado.

- **Conectividade limitada e exclusão digital**

A precariedade da conexão à internet em muitas regiões pobres agrava ainda mais o cenário. A dificuldade de acesso à rede impede a utilização de plataformas virtuais, atualizações de softwares e o compartilhamento de materiais pedagógicos acessíveis. Essa exclusão digital se converte em uma nova forma de desigualdade educacional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

- **Limitações orçamentárias e falta de políticas públicas contínuas**

A escassez de investimentos governamentais e a ausência de políticas públicas permanentes de inclusão digital e tecnológica dificultam a manutenção e atualização dos equipamentos. Borges e Santos (2019, p. 130) ressaltam que, sem financiamento adequado, as escolas não conseguem sustentar projetos de acessibilidade a longo prazo, resultando em iniciativas pontuais e descontinuadas.

- **Carência de suporte técnico e manutenção**

Mesmo quando os recursos tecnológicos estão disponíveis, a falta de suporte técnico especializado representa um entrave recorrente. Em muitos casos, os equipamentos permanecem inoperantes por ausência de manutenção, o que compromete sua durabilidade e funcionalidade. Essa realidade é ainda mais grave em regiões afastadas, onde o acesso a serviços de reparo é limitado.

- **Barreiras pedagógicas e resistência à mudança**

Outro desafio importante é **a** resistência cultural e pedagógica de alguns profissionais da educação. Conforme Gomes e Costa (2022, p. 327), a falta de familiaridade com as tecnologias pode gerar insegurança ou até rejeição, resultando em práticas tradicionais que não contemplam a inclusão digital. Essa resistência reforça a necessidade de formação continuada e de uma mudança de mentalidade institucional**.**

- **Desigualdade social e estigmatização**

Em contextos de pobreza, alunos com deficiência frequentemente enfrentam estigmas e preconceitos que dificultam sua integração plena. A falta de sensibilização da comunidade escolar quanto à importância da

ISBN: 978-65-5222-069-1

inclusão pode gerar exclusão simbólica, mesmo quando as tecnologias estão disponíveis. Isso demonstra que a inclusão tecnológica precisa ser acompanhada por ações socioeducativas e de conscientização.

- **Falta de acessibilidade arquitetônica e física**

A ausência de adaptações físicas nas escolas, como rampas, sinalizações táteis e ambientes adequados para o uso de dispositivos, também compromete a efetividade das tecnologias assistivas. Em comunidades carentes, muitas escolas ainda operam em prédios antigos ou improvisados, sem condições estruturais para acolher equipamentos e alunos com diferentes tipos de deficiência.

- **Carência de envolvimento comunitário e familiar**

Por fim, a falta de engajamento das famílias e da comunidade escolar constitui um desafio relevante. Em regiões empobrecidas, os pais muitas vezes não têm acesso a informações sobre as tecnologias disponíveis ou sobre como apoiar o uso desses recursos em casa. Isso limita a continuidade do processo de aprendizagem fora do ambiente escolar, reduzindo o impacto positivo das tecnologias assistivas.

Em síntese, os desafios enfrentados na implementação das tecnologias assistivas em contextos de pobreza são multidimensionais, envolvendo aspectos pedagógicos, técnicos, econômicos, culturais e estruturais. Superá-los requer ações articuladas entre Estado, escola e comunidade, com investimentos em formação docente, infraestrutura, políticas públicas sustentáveis e conscientização social. Somente assim será possível consolidar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de atender às reais necessidades dos alunos com deficiência em todo o território nacional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a desigualdade educacional no Brasil é um reflexo direto das assimetrias estruturais que atravessam o tecido social e se reproduzem nas instituições de ensino. A precariedade das escolas públicas, a ausência de políticas efetivas de formação continuada e o acesso desigual às tecnologias educacionais e assistivas compõem um cenário que perpetua a exclusão de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A escola, ao não dispor de recursos adequados e de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias inclusivas, acaba reforçando desigualdades históricas em vez de combatê-las.

Nesse sentido, as tecnologias assistivas devem ser compreendidas não como simples instrumentos de apoio, mas como mediadoras do direito à aprendizagem e promotoras de autonomia, participação e cidadania. Sua incorporação ao cotidiano escolar, quando orientada por uma perspectiva pedagógica crítica e inclusiva, tem potencial para romper barreiras de acesso ao conhecimento e democratizar a aprendizagem. Conforme defendem Bersch (2017) e Kenski (2020), o uso consciente e planejado desses recursos amplia as possibilidades de expressão e desenvolvimento cognitivo dos educandos, sobretudo quando associado a práticas docentes sensíveis às realidades sociais e culturais dos alunos.

A abordagem interseccional, inspirada em Crenshaw (1989), mostrou-se fundamental para compreender as múltiplas dimensões que atravessam a exclusão educacional. A pobreza, a exclusão tecnológica e as dificuldades de aprendizagem não devem ser analisadas de forma isolada, mas como elementos que se sobrepõem e se intensificam mutuamente. Essa compreensão amplia o olhar sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, apontando para a necessidade de intervenções integradas, que contemplem tanto a formação docente quanto o acesso equitativo a tecnologias assistivas e conectividade digital.

Diante disso, a efetivação de uma educação inclusiva e democrática depende do compromisso coletivo entre gestores, professores, famílias

e poder público. É imprescindível que o Estado garanta financiamento adequado, infraestrutura tecnológica e políticas de formação continuada voltadas para o uso pedagógico das tecnologias assistivas. Além disso, cabe à escola reafirmar seu papel social como espaço de resistência e de construção da equidade, promovendo um ambiente que acolha a diversidade e que reconheça, em cada estudante, um sujeito de direitos e de possibilidades.

Por fim, compreender a tecnologia assistiva como um direito e não como privilégio é um passo fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais e sociais que persistem no país. A transformação desse cenário requer não apenas inovação tecnológica, mas também uma mudança de paradigma educacional, ancorada nos princípios da justiça social, da acessibilidade e da dignidade humana. Assim, investir em tecnologias assistivas é investir na democratização do conhecimento e na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; CANTARELLI BRANCO, L.; CALHEIROS, M. *Tecnologias assistivas na escola pública: desafios e perspectivas*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 2, p. 45–62, 2024.

BEREBÔN, A. S. *Inclusão e tecnologias assistivas: perspectivas para escolas públicas brasileiras*. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 40, n. 2, p. 55–72, 2020.

BERSCH, R. *Tecnologia assistiva e inclusão escolar: fundamentos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2017.

BORGES, M.; SANTOS, J. *Tecnologias assistivas e inclusão digital no contexto escolar*. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 15, n. 3, p. 125–140, 2019.

CAVALCANTI, L.; GOMES, F. *Desigualdade educacional e políticas públicas: desafios no ensino fundamental*. **Educação e Sociedade**, v. 42, n. 151, p. 201–220, 2021.

CRENSHAW, K. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1989.

CRAVENS, K. *Interseccionalidade e educação: ampliando olhares sobre desigualdade*. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 32, n. 1, p. 15–32, 2020.

FERREIRA, L.; SILVA, P. *Infraestrutura tecnológica e equidade educacional em escolas públicas brasileiras*. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 18, n. 1, p. 85–100, 2020.

FRANCINI, Suzana Ramos Vieira. *As tecnologias assistivas no campo da matemática para alunos com deficiência intelectual* [dissertação]. Rio de Janeiro: Centro Universitário Carioca (UniCarioca), 2023. Orientadoras: Rosa Valim; Alessandro Jatobá. Disponível em: **AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CAMPO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – Proximal**.

FRANCINI, Suzana Ramos Vieira; VALIM, Rosa Lídice de Moraes; JATOBÁ, Alessandro. *Acervo de atividades matemáticas para alunos com deficiência intelectual: preliminar de pesquisa*. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 34, 10 set. 2025. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/34/acervo-de-atividades-matematicas-para-alunos-com-deficiencia--intelectual-preliminar-de-pesquisa. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Educação, ética e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, C.; COSTA, R. *Resistência cultural e o uso de tecnologias assistivas nas escolas públicas brasileiras*. **Revista Latino-Americana de Inclusão Educacional**, v. 14, n. 2, p. 321–334, 2022.

GOUVEIA, F.; NERI, M. *Pobreza, vulnerabilidade social e educação: impactos no acesso e permanência escolar*. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 12, n. 3, p. 78–95, 2022.

NASCIMENTO, T.; ALMEIDA, J. *Desafios docentes na implementação de tecnologias assistivas*. **Educação Inclusiva em Debate**, v. 8, n. 2, p. 205–220, 2020.

SANTOS, A.; KENSKI, V. *Tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios e possibilidades*. **Educar em Revista**, v. 36, n. 83, p. 112–130, 2020.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.040

O TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

Maria Luiza da Luz Munhoz[1]
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne[2]
Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby[3]
Paola Stephany Bastos Lima[4]

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta significativamente a comunicação, a socialização e o comportamento. Na Educação Infantil, a inclusão de crianças com TEA demanda práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades específicas, bem como o fortalecimento do compromisso com a diversidade. Nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo analisar pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas, entre os anos de 2017 e 2024, que abordam o TEA na Educação Infantil. Para tanto, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores: (a) Transtorno do Espectro Autista; (b) Educação Infantil; e (c) TEA na Educação Infantil. Os critérios de inclusão adotados foram: estudos relacionados a crianças com TEA de 0 a 3 anos

1 Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná, mariadaluzmunhoz@gmail.com;
2 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, paloma.ratuchne1@gmail.com;
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, anambarby@hotmail.com;
4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, paolastephanybl@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

matriculadas na Educação Infantil; vínculo com a área educacional; e publicações em língua portuguesa. Foi utilizado o PRISMA para triagem, sendo que, dos 45 estudos encontrados, 9 integraram a análise. A análise dos trabalhos encontrados revelou que a inclusão de crianças com TEA é possível e necessária, desde que sustentada por políticas públicas eficazes, formação continuada de professores e engajamento institucional. Além disso, destaca-se a importância da produção científica como instrumento essencial para subsidiar práticas pedagógicas e políticas educacionais que garantam o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos da infância.

Palavras-chave: Autismo, Educação Infantil, Práticas pedagógicas, Políticas Públicas, Formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Brasil, 1996), a Educação Infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complementação à ação da família e da comunidade. Nesse contexto, a garantia legal de matrícula na escola regular, sem qualquer forma de discriminação, assegura que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também sejam contempladas na Educação Infantil, ainda que a Educação Especial se configure como uma modalidade de ensino específica.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2021), em 2019, 94,1% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas na escola, enquanto as faixas etárias mais baixas apresentaram percentuais menores: 58,4% entre 2 e 3 anos; 37,0% entre 0 e 3 anos; e 15,6% entre 0 e 1 ano. Esses dados revelam que, até os três anos, período em que os primeiros sinais de TEA costumam se manifestar, grande parte das crianças não frequentam instituições escolares, totalizando cerca de 6,6 milhões fora da escola (Todos Pela Educação, 2021). Assim, a identificação precoce dos indícios de TEA recai sobre as famílias, que muitas vezes desconhecem o transtorno, o que pode gerar consequências significativas em virtude da ausência de intervenções adequadas.

No campo da Educação Especial, observa-se um aumento expressivo nas matrículas de crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na Educação Infantil. Conforme o Anuário (Todos Pela Educação, 2021), entre as 6.439.785 matrículas de crianças de 0 a 5 anos, 102.996 pertenciam à educação regular (CMEI e Pré-Escola) e 7.742 às instituições especializadas.

Esse cenário reflete as mudanças impulsionadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), que provocaram uma redução drástica das classes especiais,

de 35 mil em 2010 para 7.742 em 2020, e demandaram novas práticas pedagógicas, currículos adaptados e formação docente voltada à inclusão (Brasil, 2008; Ratuchne; Barby, 2022).

Entretanto, uma análise preliminar das pesquisas científicas sobre TEA na Educação Infantil, realizadas na plataforma CAPES entre 2010 e 2021, evidenciou que a maioria dos estudos está concentrada nas áreas da saúde, sobretudo, Psicologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. As práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem de estudantes com TEA na EI ainda são pouco exploradas nos estudos brasileiros (Ratuchne; Barby, 2022).

Destaca-se que grande parte dos estudos identificados na presente pesquisa são recentes, esparsos e com amostras reduzidas, abordando predominantemente temas como comunicação, inclusão escolar e revisões bibliográficas, sem registros de pesquisas sobre a prevalência do TEA nessa etapa. As autoras destacam, portanto, a necessidade de ampliar as investigações sobre práticas pedagógicas voltadas às crianças com TEA na Educação Infantil.

Em um levantamento de revisão mais recente, Ratuchne e Barby (2023) analisaram práticas inclusivas de alunos com TEA sob a perspectiva histórico-cultural nas plataformas SciELO e CAPES, encontrando 81 artigos, dos quais apenas 12 atenderam aos critérios de inclusão, e apenas três abordavam crianças de 0 a 5 anos. As principais práticas identificadas envolveram interação social e dialógica, brincadeiras e jogos simbólicos, trabalho colaborativo, respeito às diferenças, desenvolvimento da linguagem e autonomia, evidenciando a relevância da mediação social no processo educativo dessas crianças.

Diante do crescente número de pesquisas voltadas à inclusão escolar de crianças com TEA, surge a necessidade de compreender como esse tema tem sido abordado na Educação Infantil, etapa fundamental do desenvolvimento humano e do processo educativo. Sendo assim, levantou-se a seguinte problemática: quais os resultados obtidos pelas dissertações e teses brasileiras que investigaram o TEA no contexto da

Educação Infantil? A temática nasceu no âmbito das discussões empreendidas na escrita da Dissertação de Mestrado da primeira autora.

A partir dessa questão, a presente pesquisa teve como analisar pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas, entre os anos de 2017 e 2024, que abordam o TEA na Educação Infantil, buscando compreender as principais temáticas, metodologias e contribuições dessas produções acadêmicas para o campo educacional.

Metodologicamente, trata-se de uma revisão sistemática, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, na qual foi utilizado o fluxograma Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page *et al.*, 2020) para a disposição e análise dos estudos encontrados. Essa metodologia permitiu uma organização criteriosa das etapas de seleção, leitura e categorização das pesquisas, garantindo maior rigor científico e transparência na construção dos resultados apresentados.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão sistemática, com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. As revisões são fundamentadas em questões claras, com o intuito de localizar, selecionar e analisar criticamente pesquisas que se encaixem nos critérios de elegibilidade. No caso desta pesquisa, os critérios de inclusão foram: ter relação com crianças com TEA de 0 a 3 anos matriculados na Educação Infantil; estar relacionado à área educacional; ser publicado em língua portuguesa. Foram excluídos todos os estudos que não se encaixassem nos critérios de elegibilidade supracitados.

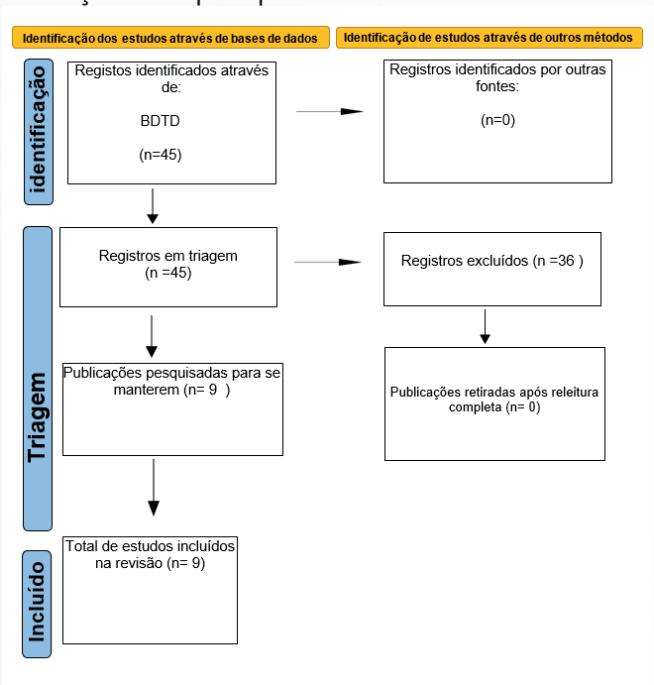
Assim, optou-se pela utilização do protocolo PRISMA (Page *et al.*, 2020), para otimização da qualidade das revisões sistemáticas. Dois revisores independentes fizeram as buscas e verificação dos estudos na plataforma e em caso de dúvida, foi acionado o terceiro revisor.

Para esta investigação incorporaram-se dissertações e teses presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte tem-

poral de 2017 a 2024. Os descritores utilizados foram: (a) Transtorno do Espectro Autista; (b) Educação Infantil; e (c) TEA na Educação Infantil. Na plataforma foram encontrados 45 estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, foram identificados 45 estudos sobre a temática. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 36 trabalhos foram removidos por não atenderem aos objetivos da pesquisa, resultando em 9 estudos que integraram a análise final. As publicações selecionadas concentraram-se, principalmente, no ano de 2022, correspondendo a 44% do total. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, contemplando o período de 2017 a 2024 e considerando produções voltadas à Educação Infantil e ao TEA. O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos encontra-se detalhado no fluxograma PRISMA (Figura 1), o qual evidencia o rigor metodológico empregado na seleção das pesquisas analisadas.



Fonte: Page et al. (2020).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Dos 45 estudos encontrados, 9 (20%) foram selecionados para análise. Destes, 2 são pesquisas de intervenção, 1 levantamento bibliográfico, 1 pesquisa documental, 1 estudo de caso único e 4 pesquisas de campo. A UNESP concentrou 3 estudos (33%), e os demais foram desenvolvidos na UFPel, UFPB, UFSCar e UNIOESTE. A maioria das pesquisas (56%) pertence a Programas de Pós-Graduação em Educação, com destaque para o aumento das publicações em 2022 (44%), evidenciando o crescimento recente de estudos sobre TEA na EI. A identificação do autor, do ano de publicação, bem como a descrição do título, objetivo, metodologia e principais resultados dos estudos selecionados são descritos a seguir (quadro 1).

Quadro 1. Caracterização dos estudos selecionados na BDTD sobre TEA na Educação Infantil - 2017 a 2024

Autor (ano) Natureza Programa Instituição	Título	Objetivo	Metodologia Participantes Lócus	Resumo dos resultados
Oliveira (2017) Dissertação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Universidade Estadual Paulista	Capacitação do profissional da Educação Infantil: identificação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista	Identificar e descrever o conhecimento e a experiência de profissionais da educação infantil com crianças com TEA, e elaborar, implementar e avaliar um programa de capacitação de profissionais da educação infantil para a identificação precoce dos sinais de TEA.	Pesquisa intervenção 170 Profissionais (estudo 1) 122 Profissionais (estudo 2) Instituição de Educação Infantil	Os resultados indicaram que a capacitação foi eficaz para aquisição e manutenção de conhecimentos a respeito do TEA para este público, aumentando a chance de identificação precoce de sinais para o TEA e o consequente encaminhamento para uma avaliação especializada.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Silva (2019) Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS ® para o aumento da frequência de mandos em um aluno com TEA	Analisar a contribuição do PECS ® na comunicação de uma criança com autismo não-verbal inserido na educação infantil	Estudo de caso único (A-B) 1 menino de 2 anos e 4 meses Lócus: clínico (intervenção) e escolar (observação e generalizaçã)	Foi observado o aumento na frequência de mandos verbais, porém sem mudanças significativas entre as fases. Houve uma diferença expressiva na utilização de mandos não verbais com figuras na escola, inferindo que o aluno conseguiu se apropriar do protocolo
Santos (2020) Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Paraíba	A criança com TEA na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas	Compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil	Pesquisa documental e empírica (observação) hermenêutico-dialético 6 crianças com TEA (3 com 3 anos, 1 com 4 anos e 2 com 5 anos) 2 professoras 1 diretora 1 supervisora 1 professora do AEE 5 mães Sala da Educação Infantil	As práticas pedagógicas para inclusão das crianças com TEA carecem de uma sistematização que oportunize mais participação dessas crianças e que considerem adequações curriculares de acordo com suas necessidades, a fim de oportunizar aprendizagem e desenvolvimento

ISBN: 978-65-5222-069-1

Cruz (2022) Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos	Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo	Pesquisa intervenção de cunho explicativo 24 professoras 1 professora de Educação Especial, e uma agente escolar Lócus: Educação Infantil	Um dos desafios acerca da inclusão e do ensino da criança com TEA está diretamente relacionado com a formação inicial e continuada deficitária, pois abordam o tema de maneira sucinta e apenas na teoria e a fatores como políticas públicas e infraestrutura. Os saberes adquiridos acerca do TEA advém da prática e das mídias sociais.
Rodrigues (2022) Dissertação Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	Tecnologia Assistiva sob a ótica da infância: aplicativo Teacch.me e o Transtorno do Espectro Autista	Discutir se o App Teacch.me pode ser uma TA para crianças com TEA na Educação Infantil	Levantamento bibliográfico e análise de material digital	Há poucas pesquisas que relacionam a TA na Educação Infantil para crianças com TEA; a matrícula das crianças com TEA aumentou consideravelmente; as crianças autistas se beneficiam do processo de inclusão escolar na EI; escolha de app como TA exige um olhar criterioso.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Soares (2022) Dissertação Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	A inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Apresentar, na visão dos professores, qual a percepção desses profissionais de EI no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com TEA	Pesquisa de campo (entrevista) 20 professoras Educação Infantil	A formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisam ser levados em consideração. Para isso é necessário investimento em políticas públicas voltadas para educação para todos.
Soriano (2022) Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista	Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA	Identificar a autoeficácia e a percepção de professores de EI sobre sua formação e atuação com crianças com TEA	Pesquisa de campo transversal, descritivo, correlacional- causal 128 professores	Os docentes apontaram que as experiências de crianças com TEA foram muito desafiadoras, pois além das lacunas formativas, encontram dificuldade com os familiares, número excessivo de alunos na sala, falta de estrutura e apoio.
Andrade (2023) Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia	Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos.	Analisar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador-Bahia.	Pesquisa de campo (entrevista) 4 professoras	A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil ocorre, mas enfrenta barreiras como falta de formação docente e de recursos. Conclui-se que essa inclusão é uma responsabilidade coletiva que exige esforço conjunto da sociedade.

Santos (2023) Tese Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Bahia	Articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador	Problematizar a articulação entre o AEE e a Educação Infantil e suas implicações para a inclusão educacional de crianças com TEA	Pesquisa de campo (entrevista) 15 profissionais da educação	A articulação entre professores do AEE e da Educação Infantil ainda é frágil e depende da iniciativa individual. Os profissionais sugerem ampliar o tempo de planejamento, realizar encontros quinzenais e usar tecnologias para favorecer a integração. A pesquisa conclui que essa articulação precisa ser institucionalizada nos PPPs para se tornar efetiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa, 2025.

Com relação aos percursos metodológicos, o rastreamento localizou 2 pesquisas-intervenção (Cruz, 2022; Oliveira, 2017); 1 levantamento bibliográfico com análise de mídia digital (Rodrigues, 2022), 1 pesquisa documental com observação participante (Santos, 2020), 1 estudo de caso único (A-B) (Silva, 2019), e 4 pesquisas de campo (Soares, 2022; Soriano, 2022, Andrade, 2023; Santos, 2023). Seis estudos (86%) utilizaram questionários/entrevistas como instrumento para geração de dados (Oliveira, 2017; Silva, 2019; Santos, 2020; Cruz, 2022; Soares, 2022; Soriano, 2022). No que diz respeito ao lócus da pesquisa, 7 estudos foram realizados na instituição da EI (Oliveira, 2017; Santos, 2020; Cruz, 2022; Soares, 2022; Soriano, 2022), sendo 1 estudo bibliográfico (Rodrigues, 2022), e 1 de campo realizado no contexto clínico, observado em contexto educacional (Silva, 2019).

Com relação às temáticas abordadas nos estudos selecionados no rastreio, 4 (57%) tratavam da Formação Continuada de Professores com vistas às práticas pedagógicas para inclusão da criança com TEA na Educação Infantil; 2 relataram sobre o recurso de Tecnologia Assistiva, sendo

um referente à Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e outro referente à mídia digital *Teacch.me*; e 1 mencionou sobre a Autoeficácia e a percepção dos professores com relação à inclusão da criança com TEA.

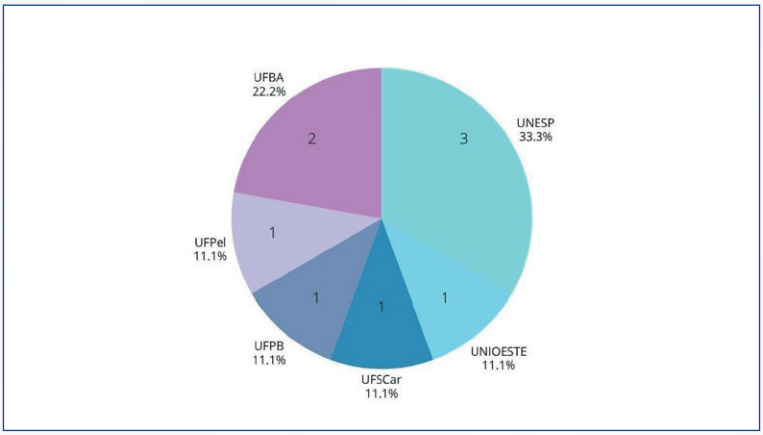
Referente aos sujeitos de pesquisa, 5 investigações reuniram mais de 16 participantes (Oliveira, 2017; Santos, 2020; Cruz, 2022; Soares, 2022; Soriano, 2022), com exceção da análise de mídia digital (Rodrigues, 2022) e do estudo de caso único (Silva, 2019). No que tange às instituições proponentes dos estudos, 3 estão localizadas na Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Oliveira, 2017; Rodrigues, 2022; Soriano, 2022); 2 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Andrade, 2023; Santos, 2023); 1 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (Silva, 2019); 1 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (Silva, 2019); 1 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Cruz, 2022); e 1 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) (Soares, 2022).

Sobre os programas em que os estudos foram desenvolvidos, 5 se situam no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UNESP, UFPel, UFPB, UFB, UFBA) (Silva, 2019; Santos, 2020; Soriano, 2022; Andrade, 2023; Santos, 2023); 1 em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP) (Oliveira, 2017); 1 no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (UNESP) (Rodrigues, 2022), 1 em Sociedade, Cultura e Fronteiras (UNIOESTE); e 1, especificamente, em Educação Especial (UFSCar) (Soares, 2022), conforme os gráficos 1 e 2.

Observa-se que 86% (6 dos 9 estudos), das pesquisas selecionadas se concentram nas regiões Sudeste e Sul. Esse fato coincide com os resultados encontrados no estudo de Thesing e Costas (2020) sobre as pesquisas em Educação Especial presentes na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15).

Silva (2018) realizou um balanço de dissertações e teses em Educação Especial e Educação Inclusiva desenvolvidas nos PPGEs, no Brasil, de 1971 a 2016, e constatou que a maioria das produções foram realizadas no estado de São Paulo.

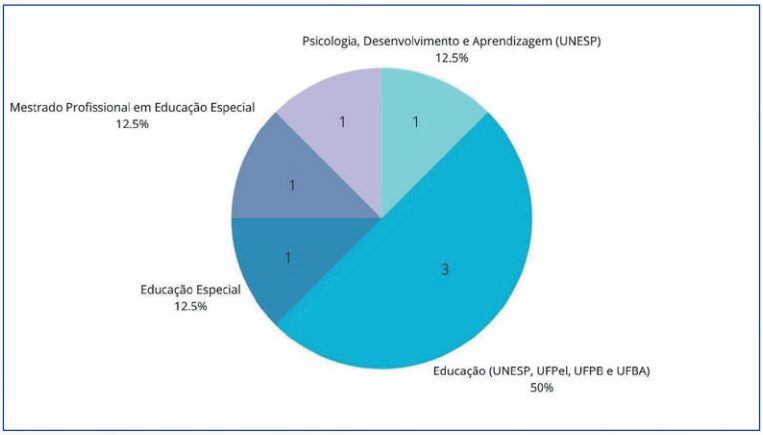
Gráfico 1. Instituições proponentes das pesquisas selecionadas na BDTD 2017 a 2024



Fonte: Elaborada pela autora com os dados da pesquisa, 2025.

No Gráfico 2, os dados de 2017 a 2023 mostram a participação importante dos Programas de Pós-Graduação em Educação na produção sobre a temática do TEA na Educação Infantil.

Gráfico 2. Programas de Pós-Graduação em que as pesquisas selecionadas na BDTD foram desenvolvidas - 2017 a 2023



Fonte: Elaborada pela autora com os dados da pesquisa, 2025.

A partir da observação das informações do gráfico 2, compreende-se que a maioria dos estudos selecionados foram desenvolvidos no Programa de Pós - Graduação em Educação (UNESP, UFPel, UFPB, UFB e UFBA). Os outros estudos situam-se no programa de Educação Especial (UFSCar) (1); no programa de mestrado profissional em Educação Inclusiva (UNESP)

(1); no programa de Sociedade, cultura e fronteiras (1); e um no programa de Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem (1).

De forma geral, os autores dos estudos selecionados concordam que a inclusão é uma forma de oportunizar a educação comum aos estudantes público-alvo da Educação Especial, reduzindo as barreiras que possam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todas as pesquisas selecionadas destacam a importância da formação inicial e continuada dos professores que atuam na EI para efetivação da educação inclusiva das crianças com TEA no ensino regular, sobretudo em relação a identificação dos sinais do TEA de maneira precoce (Soriano, 2022; Rodrigues, 2022; Soares, 2022; Cruz, 2022; Santos, 2020; Oliveira, 2017). Esses resultados mostram que os professores anseiam pela disseminação de informações sobre o processo de ensino e as práticas pedagógicas exitosas na educação inclusiva.

O ensino colaborativo foi indicado nas pesquisas como uma alternativa de serviço da educação especial/inclusiva, uma vez que os profissionais podem compartilhar, dentro das suas respectivas áreas, assuntos referentes à criança, tornando a prática pedagógica enriquecedora e eficiente (Cruz, 2022; Soriano, 2022; Rodrigues, 2022; Andrade, 2023). O ensino colaborativo aproxima os profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e os professores do ensino regular e permite a troca de experiências de ensino e informações sobre os estudantes atendidos. Também representa uma excelente oportunidade de planejar ações conjuntas com os mesmos objetivos de ensino.

Outra questão pertinente apresentada nas investigações, foi a relação entre família e a escola, a qual foi considerada primordial para o processo de inclusão da criança com TEA no ensino regular. Para os autores, quando a troca acontece de forma mútua, a principal beneficiada é a criança, uma vez que a preocupação pelo bem-estar dela é compartilhada por todos os envolvidos (Cruz, 2022; Rodrigues, 2022, Soriano, 2022).

Se tratando da EI, Rodrigues (2022), Soares (2022) e Oliveira (2017) mencionam em seus trabalhos que, acima de qualquer diagnóstico, é

preciso entender a criança como sujeito de direitos, histórico e cultural, o qual deve participar ativamente da construção do conhecimento, como partícipe ativo da inclusão. Todavia, apontam uma carência de oportunidades para essa participação no campo educacional.

Percebeu-se uma tendência na apresentação da perspectiva histórico-cultural nas pesquisas, com a justificativa de que essa linha teórica tem como centralidade as interações, a mediação e o desenvolvimento do psiquismo humano para refletir sobre as práticas no contexto educativo (Cruz, 2022; Rodrigues, 2022; Soares, 2022; Santos, 2020; Andrade, 2023; Santos, 22023) e, também, da metodologia de Bardin (1977; 2011) para análise do conteúdo e a categorização crítica dos dados. Essa é considerada um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com o intuito de sistematizar os objetivos e obter indicadores que permitam concluir variáveis ou produtos destas mensagens (Rodrigues, 2022; Soares, 2022; Cruz,2022). Diante disso, a presente pesquisa partiu desse pressuposto na perspectiva e na análise realizada.

A abordagem qualitativa foi a escolhida pelos pesquisadores que integraram o presente estudo, foi possível perceber que não houve adesão à abordagem quantitativa e que os grupos que integraram as pesquisas foram constituídos por grupos pequenos de participantes.

A pesquisa de Silva (2019) foi a única entre as selecionadas foi a que considerou uma criança TEA nível 3 de suporte como sujeito de pesquisa, em que foi aplicada uma intervenção do PECS como um protocolo de CAA viável para ser realizada, tendo como base a Teoria Comportamental. Isso revela a importância de mais pesquisas específicas com esse público em todos os níveis educacionais, haja vista que grandes são os desafios para que se concretizem a aprendizagem dessas crianças. Outro detalhe importante é que os sinais comportamentais presentes nesse nível de suporte no TEA são facilmente perceptíveis, dessa forma o desafio não está, necessariamente, na identificação, mas sim, na intervenção. Por isso, faz-se necessário formação continuada com proposta de atividades para desenvolvimento de crianças nível 3 de suporte, em todas as dimensões.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Durante a revisão foi possível observar a menção das práticas com evidências (Silva, 2019a), como no caso da Análise do Comportamento, em que é possível mensurar os comportamentos quantitativamente por meio de estatísticas, e do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), a qual fomenta a criação de meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todas as crianças, para que possam aprender sem barreiras (Cruz, 2022; Rodrigues, 2022).

Com relação ao rastreio, de forma geral, a maioria das pesquisas envolvia crianças com TEA entre 4 e 5 anos, não sendo possível incluí-las na análise, tendo em vista os critérios de elegibilidade (0 a 3 anos). Esse fato pode ser justificado pelo número de diagnósticos tardios (Montenegro, Celeri, Casella, 2018; Beck, 2017), além da inclusão dessas crianças no ensino regular, obrigatoriamente, fazendo com que pesquisadores se interessassem em estudar o campo em questão (Brasil, 2013).

Por fim, foi localizada uma tese intitulada "Utilização do teste *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT) para triagem precoce do Transtorno do Espectro Autista em Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, Paraná", defendida por Silva (2015) no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O principal objetivo do estudo foi analisar a sensibilidade, especificidade e outros índices psicométricos do M-CHAT em crianças do CMEI de Curitiba para a identificação precoce de crianças com risco para o TEA, além de avaliar o grau de concordância do resultado da M-CHAT entre pais e professores. Avaliou-se 104 crianças, dentre as quais 5 foram rastreadas com indicativos de TEA.

Os resultados evidenciaram que o instrumento tem maior sensibilidade e assertividade quando aplicado aos familiares, porém se observou que entre os professores houve alto índice de acertos no rastreio (Silva, 2015). Esse estudo não foi incluído nas análises por não se remeter, diretamente, ao cunho educacional, mas serviu de base para que fosse escolhido o instrumento de pesquisa para fins do estudo em questão.

Por fim, alguns autores mencionam que a mediação do professor para o diagnóstico e intervenção precoce são consideradas fundamentais para garantir o direito de aprender e se desenvolver de maneira integral e se relacionar, das crianças com indícios de TEA na EI (Cruz, 2022; Santos, 2020; Silva, 2019; Oliveira, 2017). Tal situação demanda investimentos em formação inicial e continuada de professores fundamentada nas reflexões sobre currículos flexíveis e inclusivos, estratégias diversificadas de ensino, e aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança sob a perspectiva da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas, entre os anos de 2017 e 2024, que abordam o TEA na Educação Infantil, e permitiu compreender o cenário atual da produção científica brasileira sobre essa temática. Verificou-se que, embora o número de estudos venha crescendo nos últimos anos, ainda é reduzido o quantitativo de pesquisas voltadas especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos, o que evidencia uma lacuna importante no campo educacional.

Os resultados indicaram que a maioria das investigações se concentra nas regiões Sudeste e Sul do país e está vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação, com ênfase nas práticas pedagógicas e na formação de professores. As análises mostraram, de modo geral, que a formação inicial e continuada dos docentes é essencial para a efetivação da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que o conhecimento sobre o transtorno, as estratégias de ensino e a sensibilidade para reconhecer os sinais precoces são fundamentais para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Também foi possível constatar que o trabalho colaborativo entre professores, famílias e profissionais do AEE é um dos pilares para o sucesso das práticas inclusivas. A articulação entre esses atores fortalece o pla-

nejamento pedagógico, promove o respeito às singularidades e contribui para o avanço da aprendizagem e da socialização das crianças pequenas com TEA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Santos. Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3788. Acesso em: 30 out. 2025.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5-TR.** 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, Roberto Gaspari. Estimativa do número de casos de Transtorno do Espectro do Autismo no sul do Brasil. 2017. 68 p. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 2017. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3065. Acesso em: set. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (2013, 5 de abril)**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

CRUZ, Daniele R. Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2022. 168 f.

MONTENEGRO, Maria A.; CELERI, Eloisa Helena R. V.; CASELLA, Erasmo C. **Transtorno do Espectro Autista - TEA**: manual prático de diagnóstico e tratamento. 1. ed. Rio de Janeiro - RJ: Thieme Revinter Publicações, 2018. 128 p.

OLIVEIRA, Carine R. Capacitação do Profissional da Educação Infantil: Identificação Precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista, 2017. 113 f. **Dissertação** (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia, Bauru, 2017.

PAGE, Mattew J.; McKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUtron, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D.; *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **BMJ**, Londres, v. 372, p. n71, 2021. Disponível em: 10.1136/bmj.n71. Acesso em: 30 out 2025.

RATUCHNE, Paloma A. O.; BARBY, Ana A. O. M. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. *In:* SEMANA DE PEDAGOGIA: quem educa o educador? A Pedagogia na construção de uma educação transformadora, 29, 2022, Guarapuava-PR. **Anais...** Guarapuava: Unicentro/PR, p.1-5, 2022.

RATUCHNE, Paloma A. O.; BARBY, Ana A. O. M. Estudo de revisão sobre educação inclusiva para crianças com TEA na perspectiva histórico-cultural. **Revista Cocar**. Edição Especial n.16, p. 1-16, 2023.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira. **Sinais do Transtorno do Espectro Autista:** formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023.

RODRIGUES, Milene da S. Tecnologia assistiva sob a ótica da infância : aplicativo Teachh.me e o transtorno do espectro autista, **Dissertação** (Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2022, 113 f.

SANTOS, Isabelle S. A criança com transtorno do espectro autista na sala regular na Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas educacionais em

João Pessoa - PB. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba - CE, 2020, 149 f.

SANTOS, Élida Cristina da Silva de Lima. A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista : um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia. 239 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37705. Acesso em: 30 out 2025.

SILVA, Cristina A da. Utilização do teste Modified *Checklis for Autism in Toddlers* (M-CHAT) para triagem precoce do Transtorno do Espectro Autista em Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, Paraná. **Tese** (Doutorado) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná.Curitiba, 2015. 156 f. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44633/R%20-%20T%20-%20CRIST INA%20ANDRADE%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, Simone Rosa da. A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® para o aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista. 2019. 112f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SOARES, Rosangela T. C. A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. 129 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SORIANO, Fernanda D. F. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2022, 111 f.

THESING, Mariana; COSTAS, Fabiane. As pesquisas em Educação Especial na ANPEd: a produção do conhecimento nas reuniões científicas nacionais. **RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1146-1166, jul./set. 2020. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12426. Acesso em: 5 out.2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2 021.html. Acesso em: set de 2021.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.041

AS TESSITURAS DO BRINCAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Sandra Canal[1]
Maria Souza dos Santos[2]
Daniele Noal Gai[3]
Karla Fernanda Wunder da Silva[4]

RESUMO

O brincar se destaca como uma prática fundamental no processo de desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente na Educação Infantil, por favorecer aspectos essenciais como a socialização, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo. Este trabalho tem como objetivo compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, investigando, ainda, sua importância na formação de vínculos afetivos no ambiente escolar. A metodologia utilizada baseou-se em

1 Doutoranda em Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre – RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista CAPES. Docente – Centro Universitário FAVENI- UNIFAVEN- sandra.canal@edu.pucrs.br;

2 Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica - RS, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Questões Sociais na Escola (QSE). Bolsista Capes. maria.souza67@edu.pucrs.br;

3 Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Estudos Especializados, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. daninoal@gmail.com

4 Pós-doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre - RS, pesquisadora do PROMOT - Processos Motivacionais em Contextos Educativos. karla.wunder@edu.pucrs

ISBN: 978-65-5222-069-1

uma revisão de literatura, por meio da análise de estudos acadêmicos e científicos voltados à inclusão e às práticas pedagógicas lúdicas no contexto da Educação Infantil. Os resultados evidenciam que a implementação de atividades lúdicas e interativas no cotidiano escolar contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, além de favorecer sua integração com os colegas e professores. A prática do brincar promove não apenas o aprendizado, mas também a construção de relações sociais e afetivas, aspectos muitas vezes desafiadores para crianças com TEA. Conclui-se que o brincar, quando proposto de forma planejada e intencional, constitui-se como uma estratégia pedagógica eficaz no processo de inclusão e no estímulo ao desenvolvimento global dessas crianças, fortalecendo uma educação mais sensível, acolhedora e centrada nas necessidades individuais.

Palavras-chave- Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Brincar. Inclusão Escolar. Desenvolvimento Infantil

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O brincar é essencial ao desenvolvimento infantil, pois permite experienciar, imaginar, criar, explorar, interagir, aprender e construir regras próprias. Esse processo também é fundamental para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento que pode variar de acordo com os níveis de apoio e suporte que cada pessoa necessitar no seu dia a dia. Entendemos o autismo não pelo paradigma biomédico, mas a partir da perspectiva neurodivergente, ou seja, variações neurocognitivas que imprimem ao sujeito uma nova constituição subjetiva de SER e ESTAR no mundo, engajando-se neste, através de corporalidades, sensorialidades, comunicações e interações sociais próprias de sua organização cerebral (Silva, 2024).

As crianças com TEA brincam e devem ser incentivadas a explorar as mais diversas brincadeiras. Contudo, por suas características podem apresentar necessidade maior ou menor de mediação de outras pessoas. Entre suas características estão dificuldades sensoriais, também de socialização, em alguns casos na comunicação verbal e não verbal, além de comportamentos hiperfocados em seus interesses e alguns hábitos repetitivos (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006).

Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos mais conhecidos entre os Transtornos do neurodesenvolvimento. Ele se caracteriza pelo surgimento precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, ocasionando uma interrupção dos processos de desenvolvimento. Por isso, é considerado um transtorno com etiologias orgânicas identificadas (Carvalho et al., 2012). Segundo Whitman (2015), uma das características centrais do autismo é a dificuldade em participar e interagir em determinadas brincadeiras, tanto em contextos sociais quanto em situações não sociais. As crianças com autismo necessitam de acolhimento, fortalecimento de vínculo e antecipação nas ações e proposições para que aproveite ao máximo uma brincadeira.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Entretanto, há casos em que crianças com autismo não apresentam limitações nas brincadeiras, chegando a desenvolver níveis de concentração e desempenho superiores aos de seus pares. Sabe-se que, ao brincar ou aprender, a criança se conecta profundamente, mantendo atenção intensa e resolvendo desafios que surgem durante o processo, demonstrando seus avanços por meio da linguagem verbal ou não verbal (Kishimoto, 2010). Durante a brincadeira, as crianças frequentemente interagem com seus colegas ou com adultos de referência, buscando divertir-se e compartilhar experiências. Nesse contexto, elas constroem uma identidade social e coletiva, seja seguindo regras sociais já estabelecidas, seja criando suas próprias regras (Borba, 2007).

Nesse contexto, é importante compreender que o brincar constitui uma prática lúdica. O termo "lúdico" está relacionado ao jogo, à brincadeira e à imaginação, e sua aplicação na Educação Infantil busca não apenas mediar a aquisição de conhecimento, mas também favorecer um desenvolvimento integral e contínuo das crianças (Andrade, 2014). Uma das contribuições do lúdico na Educação Infantil é o estímulo à socialização. Nesse sentido, Trevezani et al. (2021) destacam que as atividades lúdicas podem promover uma maior interação das crianças com seus pares, com os educadores e até mesmo com o ambiente que as cerca. Camargo e Bosa (2009) afirmam que a interação com crianças da mesma faixa etária favorece experiências de troca de ideias, assunção de papéis e compartilhamento de atividades. Entende-se então a importância da inclusão iniciar na etapa da Educação Infantil, pois é nesse contexto em que as primeiras aproximações entre as crianças com e sem diferentes maneiras de ser e estar acontecem.

Nessa relação, quando acontece uma proposta pedagógica adequada e uma mediação responsável do adulto educador, diversas aprendizagens podem ocorrer.

> A brincadeira infantil é o campo no qual a fantasia se revela com a maior plenitude e transcorre integralmente dentro dos seus próprios limites. Além de não minar o mínimo sequer o sentimento de realidade, ela, ao contrário, desenvolve e exer-

> cita todas as habilidades e reações que servem à elaboração desse sentimento. Todos nós sabemos como são infinitamente diversos os papéis que na brincadeira infantil podem ser desempenhados por diferentes objetos. (Vigotski, 2004, p. 211).

O aprendizado não se desenvolve apenas por meio da autorreflexão da criança, mas surge também de processos de relação e interação com adultos ou com crianças mais experientes. Dessa forma, todas as relações sociais assumem caráter pedagógico e são fundamentais (Alves; Alves, 2016). Nesse sentido, como destacam Albuquerque e Benitez (2020, p. 13), "uma das formas que as crianças geralmente utilizam é o brincar, para suprir algumas necessidades, reproduzir fenômenos de sua realidade e para satisfação em determinadas ações que não podem ser executadas fora desse contexto", mostrando assim a importância do brincar como um meio essencial de aprendizagem, expressão e desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a atividade de brincar pode favorecer o desenvolvimento de diversos aspectos importantes na criança, especialmente naquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Bagarollo; Ribeiro; Panhoca, 2013 apud Alves; Alves, 2016). Segundo Cipriano e Almeida (2016), o brincar contribui de maneira significativa e singular para o desenvolvimento das crianças com TEA na Educação Infantil. Além disso, os autores destacam que promover formas espontâneas de brincar e incentivar a interação entre as crianças é essencial para a construção de vínculos afetivos.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, investigando, ainda, sua importância na formação de vínculos afetivos no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, realizada por meio de uma revisão ampla da literatura

existente. Para isso, foram consideradas diferentes fontes, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a temática investigada e oferecer uma análise consistente a partir do que já foi produzido na área. Conforme sinaliza Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo buscar um bom embasamento teórico. Em complemento, Fonseca (2002, p. 31) afirma que:

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se mostra essencial para a construção deste estudo, pois possibilita reunir, comparar e interpretar diferentes perspectivas já consolidadas no campo acadêmico. Ao oferecer um panorama das produções existentes, essa abordagem não apenas fundamenta teoricamente a investigação, mas também contribui para identificar lacunas, orientar reflexões e subsidiar novas análises sobre a temática em questão, fortalecendo a relevância e a consistência científica do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os marcos legais relacionados à infância e à educação, percebe-se que, historicamente, a Educação Infantil não estava inserida no modelo de ensino formal. Hoje, entretanto, ela é reconhecida como uma das etapas mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 22), " a Educação Infantil, primeira etapa

da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade", destacando, assim, a importância de proporcionar experiências educativas que promovam não apenas o cuidado, mas também o aprendizado, a socialização e a formação de habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança.

Com o tempo, a Educação Infantil deixou de se restringir apenas ao cuidado das crianças, passando a enfatizar o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas pedagógicas. Nesse contexto, as creches atendem crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola acolhe aquelas de 4 a 6 anos, refletindo o esforço por uma educação mais inclusiva e de qualidade (Nascimento; Santos, 2021, apud Guilherme, 2023). Atualmente, a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, consolidando seu papel fundamental no início da trajetória educacional.

A Educação Infantil passou a ser oficialmente reconhecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que a definiu como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Essa fase é considerada a base da trajetória educacional, constituindo um período de descobertas, exploração e aprendizados fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa não deve ser encarada como antecipação dos anos escolares seguintes, mas como um momento autônomo e essencial na formação da criança (Brasil, 2010).

O documento enfatiza a criança como sujeito de direitos e como agente na produção cultural:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa etapa, as crianças começam a interagir com o mundo à sua volta, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e sociais através das relações com seus colegas. Por meio de atividades lúdicas e educativas, elas exploram sua curiosidade natural, estimulam a criatividade e a imaginação e compreendem conceitos básicos, como números, letras e formas. Além disso, a Educação Infantil contribui para a socialização, ensinando-as a compartilhar, cooperar e respeitar as diferenças.

Batista e Moreno (2005, p. 103) reforçam essa perspectiva ao afirmar que "as crianças são ativas na própria construção da infância, isto é, quando interagem com seus pares, em especial, quando brincam, trocam e buscam o conhecimento e se divertem entre si", evidenciando que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Educação Infantil organiza-se a partir de interações e brincadeiras. As crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmas, direitos essenciais para um desenvolvimento significativo e aprendizagem de qualidade.

Oliveira (2010, p. 5) enfatiza que o planejamento curricular deve considerar diferentes linguagens, valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis, "oferecendo condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico", mostrando que a educação infantil deve proporcionar experiências significativas que favoreçam o crescimento integral da criança, respeitando seu ritmo e contexto social.

Durante a Educação Infantil, é essencial proporcionar momentos de brincadeiras, ludicidade, atividades e leitura, pois essas práticas favorecem o desenvolvimento integral das crianças. Mota (2020, p. 77) destaca que "para a criança, o brincar é a principal atividade do dia a dia, portanto todo período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras". Elas ajudam na socialização, estimulam a criatividade e

ISBN: 978-65-5222-069-1

promovem momentos de diversão. Kishimoto (2010, p. 1) complementa que "o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário", evidenciando que a brincadeira vai além do entretenimento, funcionando como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Nas contribuições de Kishimoto (1998, p. 148), a brincadeira é primordial para o desenvolvimento da criança, pois:

> O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] As crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo.

É fundamental que a criança tenha tempo para brincar, pois é nesse momento que expressa sentimentos, usa a imaginação e estabelece suas próprias regras. Mota (2020, p. 77) observa que "brincando a criança começa a assimilar crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive". Ao reproduzir comportamentos e falas do cotidiano, a criança internaliza costumes e hábitos observados no ambiente familiar. A ação pedagógica planejada e inclusiva favorece a criação de ambiências, espaços e tempos para o brincar.

O objetivo principal da Educação Infantil é criar um ambiente seguro e acolhedor, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, incluindo habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais, além de estimular a criatividade e a curiosidade. Ela também desempenha papel central na socialização, ensinando a interagir com colegas e desenvolver competências emocionais, como empatia e resolução de problemas. Bacelar (2009, p. 39) ressalta que;

ISBN: 978-65-5222-069-1

> [...] o desenvolvimento infantil apresenta, em sua complexidade, inúmeros aspectos a serem considerados: social, emocional, corporal, mental, espiritual. Esses aspectos estão inter-relacionados, contudo, nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, devido, muitas vezes, à ênfase que é dada a determinados aspectos em detrimento de outros.

O desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos fatores interligados. A hereditariedade define o potencial do indivíduo, mas o estímulo é essencial para expandi-lo. Villachan-Lyra et al. (2017, p. 21) afirmam que;

> Para que a criança tenha um bom desenvolvimento é necessário, antes de tudo, que ela seja amada e cuidada, despertando nela um sentimento de confiança no mundo e nas pessoas. Isso irá contribuir para que a criança sinta-se motivada e segura para explorar novas situações e desafios, assim, criar novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

O professor desempenha papel central nesse processo, criando um ambiente seguro e estimulante que promove o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Ele também deve trabalhar em parceria com os pais, fortalecendo vínculos entre escola e família. Cunha (2008, p. 96) enfatiza que:

> [...] família e escola constroem no indivíduo os universos de sua autoestima, confiança, emoções, sentimentos e atributos que personificam suas estruturas pessoais e seus vínculos afetivos. Escola e família não podem estar dissociadas uma da outra, pois são ligadas pelos veios afetivos do educando. Portanto os processos de aprendizagens não se bastam sem a colaboração de ambas as partes.

A Educação Infantil prepara as crianças para a convivência social, transmitindo valores como empatia, solidariedade e respeito, alicerçando a formação de futuros cidadãos responsáveis (Brasil, 2017). Por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, promove-se uma aprendizagem significativa, desenvolvendo resolução de problemas, autoestima e confiança (Oliveira et al., 2000). Em escritos de Montessori (2021, p. 263) esses elementos sociais e a generosidade da criança são descritas:

ISBN: 978-65-5222-069-1

> Que eu seja rica ou pobre não importa, se puder alcançar minha plena personalidade, o problema econômico se arranjará por conta própria. Quando a humanidade puder aperfeiçoar plenamente o seu espírito, se tornará mais produtiva e o aspecto econômico perderá seu valor preponderante. Os homens não produzem com os pés e com o corpo, mas com o espírito e a inteligência, e quando estes tiverem o desenvolvimento que deveriam ter, todos os problemas insolúveis serão resolvidos. [...] As crianças constroem, sem ajuda, uma sociedade organizada. Para nós adultos é necessário polícia, prisões, soldados, canhões. As crianças solucionam seus problemas em paz; nos demonstram que a liberdade científica leva à disciplina.

Kagan (2011, p. 64) destaca que, em um sistema de educação infantil, "diversos elementos operam em conjunto para produzir programas de alta qualidade. Se faltar um único desses elementos, o sistema não funciona; porém, operando juntos, são potentes alavancas do desenvolvimento social". Tais argumentos demonstram que a eficácia da Educação Infantil depende da articulação de todos os componentes do sistema, sendo cada um indispensável para garantir o desenvolvimento social e educacional das crianças. Didonet (2001, p.1) destaca que a Educação Infantil é "falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si... É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro", evidenciando que a infância deve ser compreendida como um período singular de descobertas, afetos e construções significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Através da brincadeira, a criança não apenas demonstra seu modo de aprender e estabelece vínculos, mas também expressa sentimentos, medos e angústias. Essa expressão emocional e a necessidade de lidar com tais sentimentos contribuem para o crescimento individual, auxiliando na aprendizagem de lidar com frustrações, desejos, raiva e alegrias de maneira segura.

O brincar e a brincadeira fazem parte do modo de ser da criança, dos hábitos e momentos importantes de sua infância. Contudo, os espaços e as aberturas para a ação acontecer precisa de adultos mediadores, sejam

ISBN: 978-65-5222-069-1

familiares, professores ou cuidadores experientes. O ato de brincar é ação, é agenciamento, é acontecimento, é um gesto e um movimento sendo desenvolvido, tanto com o próprio corpo, quanto com os objetos do meio, quando com brincadeiras simbólicas. Nesse sentido, Santana et al. (2016, p. 58) ressaltam que:

> O ato de brincar pode ser visto com o olhar prospectivo que possibilita o aprendizado situar-se à frente do desenvolvimento da criança, quando ela realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, mas que tem potencialidade para realizá-las.

A aprendizagem mediada pelo brincar torna-se experiência, produz sensação e entusiasmo (Noal-Gai, 2021). A aprendizagem mobiliza descobertas, criações, segurança e novos encontros. Ao aprender brincando a criança com Transtorno do Espectro do Autismo estabiliza suas sensações, tem conforto através de novas descoberta, acalanta suas percepções, experimenta novidades sensoriais e se desenvolve integralmente. Aprender por meio do brincar torna o processo educativo mais prazeroso, motivador e significativo. Na Educação Infantil, diferentes estilos de aprendizado, como visual, auditivo ou tátil, são contemplados pelo uso de materiais lúdicos, que estimulam a curiosidade, a imaginação e os cinco sentidos da criança (tato, olfato, paladar, audição e visão). Conforme Pimentel (2008, p. 122):

> No mundo imaginário do brincar, a ação submete os objetos do brincar a outra realidade. A criança vê, percebe um objeto, mas age de modo diferente ao que vê, dando origem à separação entre o campo do significado e o campo perceptivo. Nisso reside o que Vygotsky conceitua como movimento do campo de significado, tornando o indivíduo capaz de regular seu comportamento e estabelecer novas relações com o meio sociocultural.

A invenção de jogos e atividades lúdicas favorece a comunicação, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Piaget (1978) distingue três tipos de jogos: de exercício, presente nos pri-

ISBN: 978-65-5222-069-1

meiros meses de vida, marcado por repetições motoras; simbólico**,** entre dois e sete anos, ligado ao "faz de conta" e à superação de conflitos; e de regras, a partir dos quatro anos, que integra a criança ao grupo social. Assim, o brincar possibilita criatividade, imaginação, socialização e aprendizado em diferentes contextos (Giacometti; Barcelos; Dias, 2013).

Para as crianças com TEA, o brincar constitui uma estratégia altamente benéfica, tanto para eles quanto para colegas e educadores. Como destaca Rogers (2000 apud Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013, p. 100), "do ponto de vista cognitivo, da mesma forma, quando uma criança interage com um colega cognitivamente mais 'habilidoso', ela pode demonstrar habilidades superiores do que poderia fazê-lo, se estivesse sozinha". Dessa forma, a inclusão de atividades lúdicas na rotina escolar contribui para reduzir barreiras de integração, favorecendo a participação e a socialização dessas crianças.

Embora o autismo seja marcado principalmente por dificuldades de interação social, as crianças com TEA podem se beneficiar de experiências que promovam contato, troca e convivência. Isso significa que, quando expostas a atividades planejadas e mediadas como o brincar, dinâmicas em grupo e outras práticas inclusivas, elas encontram oportunidades para desenvolver habilidades sociais, ampliar a comunicação, fortalecer vínculos e superar, ao menos em parte, os desafios impostos pelo transtorno (Canal *et.al.*, 2024).

Em síntese, as atividades lúdicas, realizadas por meio de brincadeiras simbólicas ou não, com materiais concretos e criativos ou não, são fundamentais para que as crianças sejam beneficiadas em seu processo de desenvolvimento. Em contextos de inclusão, essas práticas possibilitam maior iniciativa para brincar, ampliam o tempo de envolvimento em grupo e favorecem brincadeiras mais elaboradas, contribuindo não apenas para a interação social, mas também para o aprendizado e a construção de experiências significativas (Canal *et.al.*, 2024).

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o brincar, quando implementado como método pedagógico para estimular e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, apresenta resultados amplamente positivos para as crianças. Em especial, observa-se sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que encontram nas atividades lúdicas um meio mais acessível, prazeroso e significativo para explorar o mundo, expressar-se e interagir com os outros.

O brincar, portanto, ultrapassa a dimensão da diversão e assume papel central como ferramenta educativa e terapêutica, possibilitando avanços concretos na comunicação, na atenção compartilhada, na coordenação motora e no comportamento social. Além disso, constata-se que a integração e a socialização entre os colegas são fortemente favorecidas pelo uso de metodologias lúdicas. Ao promover momentos de convivência e cooperação, o brincar estimula a formação de vínculos afetivos e de relações de empatia, respeito e confiança entre as crianças, bem como entre elas e os professores. Essa dimensão humana do processo educativo reforça o papel da escola como espaço de convivência democrática, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Contudo, destaca-se a necessidade de ampliar a utilização de práticas pedagógicas dinâmicas, experimentais e interativas no cotidiano escolar. Para que isso se concretize de maneira efetiva, é indispensável que os professores recebam formação continuada e especializada, capaz de instrumentalizá-los para lidar com as múltiplas dimensões do ensino inclusivo. Essa formação deve contemplar tanto os aspectos teóricos como o conhecimento sobre o TEA, o desenvolvimento infantil e a neurodiversidade quanto aspectos práticos, com estratégias concretas para o planejamento, a avaliação e a adaptação das atividades.

Outro ponto fundamental refere-se ao comprometimento institucional. A inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do

professor, mas como um projeto coletivo, que envolva toda a comunidade escolar, direção, equipe pedagógica, funcionários, famílias e os próprios alunos. Somente assim será possível construir um ambiente realmente acolhedor e equitativo, em que todas as crianças possam aprender juntas e com qualidade.

Este estudo, desenvolvido sob a perspectiva de uma revisão bibliográfica, permitiu compreender que já existem pesquisas relevantes no campo da Pedagogia e da Educação Especial voltadas ao aperfeiçoamento e à qualificação da inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, ainda há desafios significativos, sobretudo no que se refere à transposição das teorias para a prática cotidiana da sala de aula, à carência de recursos didáticos adequados e à necessidade de uma política pública mais sólida de apoio e acompanhamento às escolas.

Dessa forma, recomenda-se a continuidade e o aprofundamento de estudos sobre metodologias que possam ser aplicadas nesse contexto, priorizando experiências que articulem o brincar com o desenvolvimento global da criança. Sugere-se também o investimento em pesquisas de campo, capazes de observar e analisar o impacto real dessas práticas em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Em síntese, reafirma-se que o brincar é uma linguagem universal da infância e um poderoso instrumento de inclusão. Quando o educador reconhece o potencial pedagógico do lúdico e o integra ao currículo, contribui não apenas para o avanço cognitivo e social de seus alunos, mas também para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, humana e transformadora, que acolhe, ensina e valoriza cada criança em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Isis de; BENITEZ, Priscila. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão dos estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação Araraquara**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, out./dez. 2020.

Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811. Acesso em: 16 set. 2025.

ALVES, Maria Alina; ALVES, Marcelo Paraíso. O brincar como intervenção pedagógica nos transtornos do espectro do autismo. **REVISTA PRÁXIS**, [*s.l*], v. 8, n. 1, dez., 2016. Disponível em: https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/785. Acesso em: 16 set. 2025.

ANDRADE, Jéssica Vanessa da Silva. **Brincadeira é coisa séria:** a influência do lúdico na atuação psicopedagógica a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança na educação infantil. 2014. 43 f. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4400?locale=pt_BR. Acesso em: 16 set. 2025.

BACELAR, Vera Lucia da Encarnação. Ludicidade e Educação Infantil. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%c3%a7%c3%a3oInfa ntil_VeraL%c3%baciaDaEncarna%-c3%a7%c3%a3oBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. **Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade**. *In:* ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Educação infantil:** subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 35-50, 2007. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_ 1ed.pdf. Acesso: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394/96. 10 ed. Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base (2017). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA; Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [*s.l*], v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2025.

CANAL, Sandra; SANTOS, Maria Souza dos; SANTA HELENA, Andrea Cardona; SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SANTOS, Andreia Mendes dos. **Tessituras do atendimento educacional especializado: estratégias e possibilidades inclusivas**. In: OLIVEIRA, Neyla Cristiane Rodrigues de [et al.] (org.). *Educação e formação de professores [livro eletrônico]: estudos multidisciplinares: volume I*. Teresina, PI: Wissen Editora, 2024.

CARVALHO, Jair Antonio de; SANTOS, Cristiane Santiago Sabença; CARVALHO, Márcio Pedrote de; SOUZA, Luciana Sant'Ana de. Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/51/1.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

CIPRIANO, Monera Sampaio; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 2, n. 11, jul./out. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62706. Acesso em: 2 set. 2025.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem:** amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2008.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033. Acesso em: 16 set. 2025.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. **Apostila.**

GIACOMETTI, Valéria; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. **O jogo educativo na educação infantil.** Presidente Prudente, 2013.

GUILHERME, Vanessa. **Estágio e formação docente:** relatos de experiência na educação infantil. 2023. 29 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, [*s.l*], v. 41, n. 42, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/XYn3p6P8Zdf5BP7ZcByg5yQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940**). São Paulo: Edições Loyola: 1998.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1. Acesso em : 16 set. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança:** mente absorvente. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kírion, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTA, Carol. **Autismo na educação infantil:** um olhar para interação social e inclusão escolar. [*s.l*]: Editora Appris, 2020.

NOAL-GAI, Daniele. Ética (Viva) do Brincar. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais,** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&Itemid=30192#:~:text=O%20curr%C3%ADculo%20busc a%20articular%20as,estruturam%20o%20cotidiano%20das%20institui%C3%A7%C3% B5es. Acesso em: 12 set. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 26, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007. Acesso em: 16 set. 2025.

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, n. 1, p. 99-105, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/jx5ywJwLtym87Zz6VnLwYmH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTANA, Maria Luzia da Silva; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEPERINO, Ana Paula Pertussati; TACELI, Izabel Cristina; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtorno do espectro autista (TEA). **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061/997. Acesso em: 26 set. 2025.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade.** Porto Alegre, Editora Fundação Fênix, 2024.

TREVEZANI, Eglieni; TREVEZANI, Eliane; DALMASIO, Regiane Pazulini; SILVA, Wesley Alves; MORAIS-COSTA, Franciellen. A importância da ludicidade na educação infantil: revisão de literatura. **JNT**, [*s.l*], v, 1, n. 22, p. 59-68, 2021. Disponível em: http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/804. Acesso em: 02 set 2025.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLACHAN-LYRA, Pompéia; QUEIROZ, Ericka Fernanda F. de; MOURA, Rosemery Batista de; GIL, Márcia. **Projeto Pela Primeira Infância. Entendendo o desenvolvimento infantil:** contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores. Recife, 2017. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/12/desenvolvimento-infantil-neurociencias-relacoes-pais-educadores.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**. [*s.l*]: M.Books, 2015.

ZILBOVICIUS, Mônica; MERESSE, Isabelle; BODDAERT, Nathalie. Autismo: neuroimagem. **Rev. BrasPsiquiatr**, [*s.l*], v. 1, n. 28, p. 21-8, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 nov. 2022.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.042

ACESSIBILIDADE NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Beatriz Vieira Barone[1]
Mariana Ferraz[2]
Marília Carollyne Soares de Amorim[3]

RESUMO

Frequentemente, as avaliações externas, como os exames de larga escala (SAEB, ENEM, vestibulares e testes padronizados), não são elaboradas de forma a contemplar as necessidades específicas de estudantes público da Educação Especial (PEE). Essa inadequação pode resultar em uma avaliação imprecisa de suas reais capacidades, dificultando o acesso, as oportunidades educacionais e profissionais. Uma das principais barreiras enfrentadas por esses estudantes consiste na ausência de adaptações adequadas nas avaliações. Diante disso, o presente estudo teve por finalidade analisar as produções científicas disponíveis no portal de periódicos da CAPES que abordam a temática da acessibilidade nas avaliações externas em larga escala. O estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES, por meio do acesso CAFe, no final de julho de 2025, utilizando a busca avançada com termos e operadores booleanos previamente definidos. Os dados foram agrupados

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), beatriz.barone@estudante.ufscar.br;

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariana.ferraz@estudante.ufscar.br;

3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariliaamorim@estudante.ufscar.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

em quatro categorias temática: [1] Análise de documentos/ diretrizes/ políticas; [2] Instrumentos e técnicas para acessibilidade; [3] Público da Educação Especial nas avaliações externas; [4] Barreiras de acessibilidade. Os resultados indicaram que as adaptações asseguram a participação equitativa dos estudantes PEE, ressaltando a importância da formação das equipes em acessibilidade e inclusão. Destaca-se que as estratégias acessíveis devem ser previstas desde a elaboração das avaliações, e não apenas como ajustes posteriores, promovendo práticas que fortaleçam um processo de avaliação mais justo e inclusivo. Por outro lado, os estudos analisados indicam que as barreiras atitudinais, comunicacionais e tecnológicas continuam impactando diretamente a participação e o desempenho dos estudantes PAEE.
Palavras-chave: Educação Especial, Avaliação externa, Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A inserção do público da Educação Especial (PEE) no sistema regular de ensino, por intermédio das políticas públicas voltadas para a garantia do direito ao processo de escolarização, evidenciou a necessidade de modificações na prática de ensino, objetivando promover um processo educacional inclusivo e com qualidade para todos os alunos (Santos, 2023).

Dessa forma, com a implantação das políticas de inclusão escolar, observa-se a ocorrência de mudanças significativas, evidenciadas pelo aumento contínuo das matrículas na rede regular de ensino (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Segundo Alper et al. (1999), é necessário oferecer ao público intervenções que ultrapassem a mera inserção nos contextos escolares, promovendo transformações que consolidem as práticas pedagógicas e garantam a inclusão efetiva, com valorização de suas necessidades (Stainback; Stainback, 1999).

Em um ambiente escolar marcado pela diversidade, diversas barreiras surgem ao longo do processo de escolarização. Dentre elas, a literatura aponta o acesso ao currículo como um dos principais obstáculos, o que acaba por restringir as possibilidades de aprendizagem dos alunos (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Assim, torna-se essencial promover um movimento que favoreça a participação ativa de todos, por meio da construção de um currículo acessível e sensível às necessidades presentes nesse contexto educativo.

Nessa perspectiva, embora o direito à escolarização tenha sido assegurado às pessoas PEE, ainda é necessário avançar no sentido de garantir condições adequadas de aprendizagem, que assegurem não apenas o acesso, mas também a participação e a qualidade do ensino. Segundo Pletsch, Souza e Orleans (2017), “o suporte de instrumentos e técnicas, de certa forma, compensa os impedimentos ou elimina as barreiras para a inserção dos alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem” (p. 267).

No processo de inclusão, promover condições que garantam a permanência dos alunos em sala de aula implica reconhecer seus impedimentos, potencialidades e especificidades, conduzindo, dentro das possibilidades, um currículo de ensino mais acessível. Uma alternativa consiste em elaborar estratégias e propor atividades que contemplem diferentes capacidades, expondo os alunos a variadas situações de aprendizagem, o que contribui para mantê-los integrados ao grupo e alcançar os objetivos educacionais (Alper, 1999).

A legislação brasileira reconhece a acessibilidade como um direito fundamental, assegurando às pessoas com deficiência condições de participação e autonomia. Além disso, estabelece normas referentes a edificações, transporte, comunicação e outros aspectos, que devem ser organizados de modo a garantir o acesso e a oportunidade de uso por todos (Brasil, 2004; 2015). Assim, a diversidade de pessoas poderá ter igualdade de oportunidades no processo educacional. Para que isso ocorra, todo o percurso de escolarização deve ser acessível e planejado considerando as diferentes necessidades dos alunos.

Na Educação Básica, a matrícula dos estudantes é obrigatória por lei, enquanto no Ensino Superior o ingresso ocorre por meio de processos seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares. O Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996 (Brasil, 1996), orienta as Instituições de Ensino Superior a adotarem medidas que garantam acessibilidade e igualdade de oportunidades aos candidatos da Educação Especial nesses processos, como oferta de salas acessíveis, provas adaptadas (em Braille, fonte ampliada, com uso de lupa, DOSVOX ou sorobã), presença de intérpretes de Libras, adequações no mobiliário e tempo adicional, além de critérios de correção que respeitem as especificidades de cada participante.

As avaliações externas que possibilitam o ingresso no ensino superior, como os vestibulares e o ENEM, constituem etapas decisivas na trajetória acadêmica de muitos estudantes. Esses exames, organizados por instituições públicas e privadas, atuam como mecanismos padronizados de

ISBN: 978-65-5222-069-1

seleção, influenciando diretamente a democratização do acesso à educação superior. Contudo, para que esses processos sejam verdadeiramente justos e inclusivos, é essencial assegurar condições de acessibilidade aos candidatos com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições que exijam adaptações (Ribeiro; Moreira, 2016).

A acessibilidade nas avaliações para ingresso no ensino superior vai além das adaptações físicas, como rampas ou banheiros acessíveis. Ela envolve a oferta de recursos como provas ampliadas ou em braille, leitores de tela, intérpretes de Libras, salas individuais, pausas programadas, tempo adicional e apoio de ledor ou transcritor, entre outros (Ribeiro; Moreira, 2016). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pelo ENEM, prevê esses atendimentos especializados com base na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Junqueira; Martins; Lacerda, 2017). Contudo, a efetivação desses direitos depende da solicitação adequada pelos candidatos, da boa organização dos processos e da preparação dos profissionais envolvidos.

Martins, Leite e Ciantelli (2018) destacam o avanço gradual na inserção de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior. Dados do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2023) indicam um aumento de 17% nas matrículas desse público em relação a 2022. Ainda assim, a representatividade permanece baixa: apenas 0,93% do total de matriculados em 2023, o que corresponde a 92.756 estudantes. Entre eles, 36% têm deficiência física, 23% apresentam baixa visão, 10% possuem deficiência intelectual, 10% são autistas, 9% têm deficiência auditiva, 4% são cegos, 4% são surdos, 4% são superdotados e 1% apresentam surdocegueira.

Dessa forma, mesmo com o aumento constatado, o número de matrículas ainda é bastante limitado frente ao conjunto de estudantes universitários, o que evidencia que ainda são necessários avanços significativos para garantir o acesso e a permanência desse público no Ensino Superior (Martins; Leite; Ciantelli, 2018; Ansay; Moreira, 2020).

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: como a acessibilidade tem sido contemplada e desenvolvida nas avaliações externas em larga escala? À vista disso, essa pesquisa tem como finalidade analisar as produções científicas disponíveis no portal de periódicos da CAPES que abordam a temática da acessibilidade nas avaliações externas em larga escala.

A acessibilidade educacional é um princípio fundamental para garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação do desempenho estudantil. As avaliações externas em larga escala, como instrumentos de mensuração da qualidade da educação, devem assegurar condições igualitárias de participação para todos os estudantes, incluindo o PEE. Entretanto, observa-se que ainda existem lacunas no entendimento sobre como os princípios de acessibilidade têm sido implementados nesses processos avaliativos. Nesse sentido, investigar o que as produções científicas apontam sobre a acessibilidade nas avaliações externas é essencial para compreender os avanços, desafios e perspectivas dessa temática.

MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, uma vez que teve como propósito identificar, de forma estruturada, o maior número possível de estudos relacionados a um tema específico, a fim de reunir, analisar criticamente e sintetizar os achados existentes (Costa & Zoltowski, 2014).

O levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados Portal de Periódicos da CAPES, acessada por meio do CAFe (Comunidade Acadêmica Federada), recurso que amplia o alcance das buscas em razão do acesso ao conteúdo assinado pela instituição das autoras. A busca ocorreu no final do mês de julho de 2025, utilizando-se a opção “busca avançada”, no campo “qualquer campo (contém)”, com os termos de pesquisa e operadores *booleanos* descritos no Quadro 01.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quadro 01: Etapas de busca para coleta de dados

TERMOS DE BUSCA E OPERADOR BOOLEANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	INCLUÍDOS PARA ANÁLISE
"avaliação externa" *and* "educação especial"	4	2
"avaliação externa" *and* "acessibilidade"	6	0
"saeb" *and* "educação especial"	4	2
"saeb" *and* "acessibilidade"	1	0
"enem" *and* "educação especial"	9	4
"enem" *and* "acessibilidade"	24	9
"pisa" *and* "acessibilidade"	2	0
"pisa" *and* "educação especial"	1	0

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Para seleção dos dados, nenhum filtro foi aplicado para não restringir a busca. Entretanto, elencaram-se os seguintes critérios de inclusão: estar disponível para *download* gratuito, que apresentavam em seu título, palavras-chave e/ou resumo informações relacionadas à avaliação externa e que envolvessem estudantes PEE, além de produções nacionais ou análises de documentos oficiais que abordassem a temática da acessibilidade nessas avaliações. Foram excluídos os estudos de revisão de literatura, bem como pesquisas que não abordavam diretamente a temática da acessibilidade nas avaliações externas.

Com os dados coletados, foi realizada a leitura integral dos estudos selecionados, os quais foram organizados em pastas no *Google Drive*, acompanhados de resumos contendo as principais informações, registrados em um documento colaborativo do *Google Docs,* compartilhado entre as autoras.

Posteriormente, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Franco (2018), cujo ponto de partida é a mensagem, compreendida em suas diversas formas de expressão, sejam elas verbais (orais ou escritas), documentais ou de outra natureza. É importante destacar que as categorias de análise não foram previamente definidas, mas emergiram do próprio material analisado, a partir da leitura minuciosa e interpretativa dos estudos selecionados. Desse modo, os conteúdos foram organizados e agrupados conforme elementos temáti-

cos recorrentes, o que possibilitou a identificação de padrões, tendências e convergências entre as produções científicas, garantindo maior profundidade e coerência interpretativa no processo de análise.

RESULTADOS:

A partir das buscas realizadas, foram identificados 51 trabalhos. Desses, apenas 17 atenderam integralmente aos critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa. Foram excluídos os estudos que se caracterizavam como revisões de literatura ou que abordavam avaliações não diretamente relacionadas ao contexto educacional, por não contemplarem o escopo temático proposto.

Quadro 02: Estudos selecionados para análise

TÍTULO	AUTORES	ANO	CATEGORIA
Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM	SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira	2014	Público da Educação Especial nas avaliações externas
Enem inclusivo: identificando técnicas para a realização assistida pelo computador	MININ, Hedi C.; TREVISAN, Daniela G.; VITERBO, José.	2015	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Política De Acessibilidade e Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM)	JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa.	2017	Análise de documentos/ diretrizes/ políticas
Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras	JUNQUEIRA, Rogério Diniz; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa.	2017	Barreiras de acessibilidade
Sistema Computacional de Apoio à Preparação para o ENEM: uma Investigação da Acessibilidade para Surdos	CANAL, Maíra Codo; GARCIA, Laura Sánchez; PEREIRA, Roberto.	2017	Barreiras de acessibilidade
Enem Acessível: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Visual Total no Exame Nacional do Ensino Médio	LERIA, Lucinda de Almeida; FILGUEIRAS, Lucias Vilela Leite; SILVA, Francisco José Fraga da; FERREIRA, Leonardo Alves	2018	Barreiras de acessibilidade

TÍTULO	AUTORES	ANO	CATEGORIA
Acessibilidade como um Valor no Projeto de Tecnologias Educacionais: Uma Avaliação do Sistema de Apoio à Realização do ENEM para Surdos	CANAL, Maíra Codo; JUNIOR, Deógenes; GARCIA, Laura Sánchez; PEREIRA, Roberto.	2018	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial	REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães.	2018	Análise de documentos/ diretrizes/ políticas
Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar	MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SEGABINAZZI Marilia.	2018	Análise de documentos/ diretrizes/ políticas
Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola	FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de.	2018	Barreiras de acessibilidade
Proposta de recomendações para a elaboração de mapas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): projetando tendo em vista sua descrição oral para cegos	DOMINGUES, Fernanda; MACEDO, Claudia Mara Scudelari de.	2019	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Enem em Libras como Corpus Linguístico: Metodologia para Produção de Glossários em Libras	SILVA-OLIVEIRA, Gláucia Caroline; WANDERLEY, Débora Campos; STUMPF, Marianne.	2020	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Perspectivas de pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	LERIA, Lucinda de Almeida; ALVES, Gabrielle da Silva; Priscila, BENITEZ; SILVA, Francisco José Fraga da.	2023	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Análise Textual dos Espelhos das Redações de Candidatos que Realizaram a Videoprova em Libras do Enem – 2017	ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.	2023	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Enem e direito à acessibilidade: parâmetros para aplicação e correção das redações em braille em correspondência com a escrita manual	MAGRO, Juliana Pinheiro; TRINDADE, Sidney Soares; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de.	2024	Instrumentos e técnicas para acessibilidade

TÍTULO	AUTORES	ANO	CATEGORIA
Visualização na ponta dos dedos: ampliação da acessibilidade aos participantes com deficiência visual e surdocegueira no Enem	SONZA, Andréa Poletto; MARTINS, Daner Silva.	2024	Instrumentos e técnicas para acessibilidade
Perfil das(os) estudantes com vínculo de matrícula na educação especial participantes do Saeb	SCHNEIDER, Gabriela; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli; MENDES, Enicéia Gonçalves.	2024	Público da Educação Especial nas avaliações externas

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram organizados em quatro categorias temáticas principais, de acordo com a natureza e o foco dos estudos analisados. A primeira categoria, intitulada “Análise de documentos/ diretrizes/ políticas”, reúne os trabalhos de análise documental que tratam das avaliações externas sob a perspectiva das normas, legislações e políticas educacionais. A segunda categoria, denominada “Instrumentos e técnicas para acessibilidade”, contempla os estudos que descrevem ou discutem recursos, estratégias e adaptações empregados para promover a acessibilidade nas avaliações externas. A terceira categoria, intitulada “Público da Educação Especial nas avaliações externas”, abrange as pesquisas que investigam a participação dos estudantes PEE, analisando como esses sujeitos têm sido incluídos e representados nos processos avaliativos em larga escala. Por fim, a última categoria, intitulada “Barreiras de acessibilidade”, reúne os estudos que discutem os obstáculos enfrentados pelo público da Educação Especial no contexto das avaliações externas em larga escala, evidenciando as limitações estruturais, pedagógicas e instrumentais que ainda comprometem a plena participação desses estudantes nos processos avaliativos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS/ DIRETRIZES/ POLÍTICAS

Junqueira, Martins e Lacerda (2017) realizaram uma análise da política de acessibilidade no ENEM, considerando especialmente o atendimento diferenciado destinado aos participantes com deficiência. Os autores investigaram não apenas a existência desse atendimento, mas também como ele é operacionalizado em diferentes fases do processo avaliativo, incluindo a publicação do edital, o funcionamento do portal e do sistema de inscrição, a elaboração e disponibilização de provas adaptadas, a acessibilidade dos locais de prova, a formação das equipes aplicadoras, a própria aplicação da prova e, por fim, a correção das redações. O trabalho destaca que essa evolução numérica não é acompanhada consistentemente por uma implementação qualitativa que assegure a plena acessibilidade. São apontadas lacunas importantes, como inconsistências nos critérios de correção de redações em braile, falhas na formação das equipes de aplicação e barreiras na estrutura física dos locais de prova. Os autores defendem que a política de acessibilidade ao ENEM não pode se restringir a medidas pontuais ou à adaptação de recursos isolados, mas precisa envolver de maneira articulada e sistêmica todas as etapas do exame. Para garantir a equidade, é necessário um compromisso mais amplo com a inclusão, que considere os sujeitos com deficiência como parte integrante do processo avaliativo desde sua concepção até a avaliação final.

Rebelo e Kassar (2018) analisaram o espaço destinado aos estudantes PEE em documentos que abordam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o ENEM. A partir da análise documental, os autores identificaram que, no âmbito do SAEB, as orientações referentes aos recursos disponibilizados aos estudantes PEE incluem: provas ampliadas para estudantes com baixa visão; prova com ledor para participantes com deficiência visual, com textos adaptados e descrição de elementos visuais; aplicação da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos; prova de Matemática em Libras; acréscimo de tempo de uma hora e dez minutos; presença de aplicador adicional e disponibilização

ISBN: 978-65-5222-069-1

de salas específicas para atendimentos especializados. No que se refere ao ENEM, com base na análise dos relatórios de 2016, os autores apontam que os recursos solicitados incluíam: apoio para perna e pé; auxílio de ledor; auxílio para transcrição; guia-intérprete; intérprete de Libras; leitura labial; mesa com cadeira separada; mesa adaptada para cadeira de rodas; provas ampliadas, super ampliada e em braile; além de salas de fácil acesso. Destaca-se ainda que 45% dos participantes do PEE não solicitaram nenhum tipo de atendimento especializado.

Mendes e Segabinazzi (2018) investigaram a utilização de pacotes de serviços privados no âmbito da avaliação externa em larga escala, implementada nos sistemas municipais de educação do estado de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de matérias veiculadas na mídia, de documentos legais referentes às contratações e de contatos diretos com as prefeituras. Os resultados apontam para a presença de um discurso supostamente inclusivo, utilizado como estratégia para viabilizar a contratação desses pacotes pelas administrações municipais. Tal discurso enfatiza, entre outros aspectos, a oferta de provas adaptadas para estudantes com deficiência e o acompanhamento de professoras auxiliares. As autoras destacam ainda a incorporação da lógica neoliberal no contexto das escolas públicas, evidenciando como essas instituições têm sido progressivamente inseridas em uma dinâmica orientada pelo mercado e pelo lucro, na qual professores e gestores passam a ser concebidos como empreendedores.

2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA ACESSIBILIDADE

O estudo de Minin, Trevisan e Viterbo (2015) investigou técnicas apropriadas para o desenvolvimento de uma ferramenta de entrega da prova do ENEM por meio do computador, para atender às necessidades de acessibilidade de candidatos com deficiência visual total e parcial. Após a identificação das técnicas mais adequadas, foi realizada uma análise experimental para verificar se essas soluções eram capazes de apresen-

tar corretamente o conteúdo do exame a esse público. Em seguida, os autores propuseram a criação de um protótipo funcional, a fim de realizar testes com usuários reais, etapa essencial para identificar possíveis barreiras tanto de acessibilidade quanto de usabilidade. A pesquisa contribuiu para o avanço de práticas inclusivas nas avaliações em larga escala, ao buscar garantir autonomia e equidade no acesso à prova por pessoas com deficiência visual.

Canal et al (2018) apresentam um estudo prático de avaliação de acessibilidade para surdos no ambiente de apoio à realização do ENEM disponibilizado pelo INEP no *Youtube*. Os problemas relacionados à acessibilidade nesse ambiente foram identificados e se relacionam aos seguintes aspectos: vídeo de língua de sinais, fragilidade na tradução em determinados pontos como a não tradução da numeração das questões; apresentação de alternativa para o texto escrito, referente a impossibilidade de seleção de trecho para rever em Libras; conteúdo; e a navegação, referente a configuração de cores. Dessa maneira, os vídeos estão assegurados com problemas de acessibilidade no próprio texto, imagens, dentre os demais aspectos que podem se traduzir em consequências individuais e sociais.

Domingues e Macedo (2019) abordaram a necessidade de aprimorar os processos seletivos públicos inclusivos, com foco na acessibilidade de candidatos cegos, especialmente no contexto do ENEM. Considerando que o exame já oferece recursos como a prova em Braille e a atuação de ledores, responsáveis por transcrever respostas e descrever imagens oralmente, o estudo destacou as limitações encontradas nesse modelo, sobretudo em relação às descrições subjetivas de figuras, como mapas. Diante da recorrência desses elementos visuais nas provas, o trabalho questionou como tornar essas descrições mais precisas e eficazes para participantes cegos. Com base em princípios gráficos e nas diretrizes da área de acessibilidade, além das experiências de dois voluntários que atuaram como ledores no ENEM, foram formuladas recomendações para o design de mapas utilizados em exames. O objetivo foi favorecer uma

descrição oral mais clara, objetiva e fiel, garantindo maior compreensão e equidade aos candidatos cegos durante a prova. O estudo contribuiu para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na elaboração de itens visuais em avaliações em larga escala no Brasil.

O trabalho de Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020) tratou da ampliação dos espaços de participação da comunidade surda por meio da implementação de políticas linguísticas e de acessibilidade, tendo como foco a prova do ENEM em Libras, disponível desde 2017. A videoprova, nesse contexto, foi proposta como um importante recurso linguístico, servindo como base para estudos léxico-terminográficos. O artigo sugeriu o uso dessa versão do exame como corpora para a construção de um glossário digital em Libras, tomando como exemplo a área de ciências biológicas. A proposta foi fundamentada na teoria comunicativa da terminologia, que valoriza a variação, o caráter comunicativo dos termos e a multiplicidade de contextos em que eles aparecem. Além de contribuir para o avanço das pesquisas na área terminográfica, o estudo possibilita que pesquisadores elaborem seus próprios bancos de dados em Libras, fortalecendo os registros terminológicos em diferentes campos do conhecimento e promovendo o acesso qualificado à informação para a comunidade surda.

No estudo de Rocha e Lacerda (2023) a análise transcorreu sobre o conteúdo do espelho (versão digitalizada do texto original) de 50 redações elaboradas por candidatos que realizaram a videoprova em Libras do ENEM (2017). Os resultados indicaram a negação da acessibilidade em diversos momentos, ou seja, de forma recorrente na Educação Básica, refletindo no reduzido desempenho na prova. O fato indica que mesmo diante dos mecanismos para acesso como a prova em Libras e redação, a qual foi analisada, sobre os próprios desafios vivenciados no campo educacional o poder de discussão, argumentação foi limitado, ocupando média abaixo da nacional, refletindo no não ingresso na universidade, curso almejado.

O estudo de Magro, Trindade e Melo (2024) teve como foco investigar a correspondência entre as redações manuscritas e aquelas produzidas em Braille no ENEM, visando definir parâmetros justos para a exigência mínima e máxima de linhas nas redações de participantes com deficiência visual. Para isso, foram transcritas para o Sistema Braille as sete primeiras linhas de 20 redações aleatórias e não identificadas, de edições anteriores do exame. A análise considerou as variações decorrentes dos diferentes dispositivos utilizados para escrita em Braille e as particularidades desse sistema em relação ao espaço ocupado no papel. Com base nos resultados, os autores recomendaram que a redação em Braille seja considerada válida a partir de um mínimo de 10 linhas, respeitando as especificidades do sistema e garantindo o alinhamento com as normas do ENEM. O estudo também apresentou subsídios técnicos que visam assegurar acessibilidade, equidade e isonomia na correção das redações escritas nesse formato, contribuindo para um processo avaliativo mais justo para estudantes com deficiência visual.

Sonza e Martins (2024) apresentaram uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, bibliográfica, documental e exploratória, que tem como foco a acessibilidade das imagens presentes nos itens do ENEM entre 2019 e 2022 para participantes com deficiência visual e surdocegueira. O estudo destaca a importância das adaptações nas provas, que devem considerar o uso de ledores e materiais grafotáteis para garantir que esses participantes tenham condições de responder aos itens com imagens de forma justa e equivalente. A tecnologia assistiva aparece como recurso fundamental na confecção desses materiais, possibilitando a transposição das informações visuais para formatos acessíveis. Para orientar a melhoria das adaptações, o estudo propõe critérios específicos que envolvem a qualidade das descrições fornecidas nas provas, ressaltando que uma descrição adequada é essencial para garantir o direito à informação desses estudantes. Os resultados indicam que as adaptações atuais ainda apresentam falhas e necessitam de ajustes significativos para que a acessibilidade seja efetiva. O aprimoramento dessas práticas é visto

como um passo importante para promover a equidade no exame, assegurando que participantes com deficiência visual e surdocegueira tenham participação plena e justa, respeitando seus direitos e promovendo a inclusão no contexto educacional. Dessa forma, o trabalho reforça que o investimento em tecnologias assistivas e em métodos de adaptação mais eficientes eleva a qualidade do ENEM, ampliando sua capacidade de avaliação inclusiva e contribuindo para um sistema educacional mais justo para todos os estudantes.

3 PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O estudo de Silva e Meletti (2014) analisou a participação e o desempenho da população com necessidades educacionais especiais nas avaliações: Prova Brasil e ENEM, nos anos de 2007 e 2008 no município de Londrina, e teve como base empírica os microdados dessas avaliações disponibilizados pelo INEP.

No processo, o público participante da prova Brasil, maior porcentagem se encontrava fora da idade adequada. Em relação ao acesso ao ENEM, uma parcela significativa da população com necessidade educacional especial realizou o ENEM, no entanto, ao que se refere a Prova Brasil a participação teve participação mínima, destacando as ambiguidades o discurso e uma prática desenvolvida de maneira inclusiva. De maneira geral, um número reduzido de matrículas desse público nas séries em que as provas foram aplicadas, distorção idade-série, número mais amplo de alunos do sexo masculino. Além desses aspectos, o desempenho mediado foi evidenciado sobre os alunos que realizaram o ENEM, apresentando desempenho abaixo da média esperada, dos quais o desempenho mais acentuado foi do aluno com deficiência física.

Schneider *et al.* (2024) buscaram analisar o perfil dos estudantes PEE participantes das últimas edições do SAEB. Para a coleta de dados, os autores recorreram ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), vinculado ao INEP. A partir disso, realizaram uma comparação entre o perfil

dos estudantes que participaram do SAEB e os dados de matrículas do Censo Escolar. Os resultados indicam que, entre os anos de 2011 e 2017, houve um aumento na participação de estudantes PEE no SAEB, especialmente no 9º ano, predominando estudantes do sexo masculino e com raça/cor não declarada. Além disso, observou-se que as redes municipais concentram o maior percentual de estudantes PEE. Entre as categorias desse público, a deficiência intelectual apresentou o maior percentual de matrículas e de participação no SAEB, seguida pelas deficiências física e baixa visão, sendo a surdocegueira a com menor representatividade.

4 BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE

O trabalho de Canal, Garcia e Pereira (2017) analisou a acessibilidade de ambientes digitais de avaliação utilizados em plataformas educacionais, com foco nos estudantes surdos. A pesquisa centra-se na Avaliação Baseada em Computador (Computer-Based Assessment – CBA), cada vez mais presente nos contextos educacionais para medir os processos de aprendizagem por meio de recursos digitais. Os ambientes analisados foram o Geekie Games e o Redação Nota 1000, amplamente utilizados por estudantes do ensino médio. A investigação buscou identificar se os diferentes tipos de questões presentes nesses sistemas são acessíveis a estudantes surdos, considerando aspectos como linguagem, visualidade, navegação e compreensão. Os resultados evidenciaram diversos problemas de acessibilidade, como ausência de recursos visuais e linguísticos compatíveis com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uso excessivo de textos complexos e falhas na adaptação das interfaces. Essas barreiras dificultam a interação dos estudantes surdos com os ambientes avaliativos, podendo prejudicar significativamente sua experiência e desempenho. Em casos mais críticos, tais obstáculos impossibilitam a utilização plena dos sistemas, configurando um cenário de exclusão digital no processo avaliativo. O estudo reforça a importância de incorporar princípios de acessibilidade desde a concepção dos ambientes digitais, para os estu-

ISBN: 978-65-5222-069-1

dantes surdos terem as mesmas oportunidades de acesso e participação que os demais.

Junqueira e Lacerda (2017) trataram da necessidade, pertinência e legitimidade do desenvolvimento de instrumentos específicos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Português como segunda língua para avaliar o desempenho de estudantes com surdez ou deficiência auditiva no âmbito do ENEM. Um dos aspectos primordiais, se refere ao a correção das provas como, referente a avaliação do aprendizado com a língua portuguesa em condição de L2. No entanto, ainda aumentam problemáticas referente ao desnível de compreensão e domínio insuficiente do público tanto da língua portuguesa escrita como dos conteúdos acadêmicos que deveriam ter sido adquiridos e/ou ter maior aprofundamento no decorrer da escolarização. Outra questão evidente na pesquisa são as insuficiências sobre a matriz de correção, apontando necessidade de atualizações.

De maneira geral, o estudo indica limitações acentuadas ao submeter alunos com surdez, usuários da língua de sinais, primeira língua, a uma prova pensada em língua portuguesa reduz o processo de acessibilidade. Assim, sinalizam que a oferta de provas traduzidas em Libras, em vídeo, formatos digitais, em computadores, aponta mecanismos mais propícios para ocorrência da acessibilidade e caminhos para garantir condições de igualdade e equidade ao ter esse direito assegurado.

Fernandes e Nazareth (2018) evidenciam uma grave contradição entre o discurso oficial da avaliação externa em larga escala — frequentemente associada à busca por qualidade educacional — e suas repercussões excludentes no cotidiano escolar, especialmente no que tange ao PEE. Ao analisar práticas escolares no município do Rio de Janeiro, os autores revelam que, diante da pressão por resultados e da vinculação desses indicadores a políticas de bonificação, algumas escolas orientam que estudantes com deficiência permaneçam em casa durante a aplicação das provas. Tal conduta, além de ferir o princípio da equidade, evidencia um uso estratégico e excludente da avaliação para melhorar artificialmente os índices de desempenho. Essa realidade contradiz frontalmente os prin-

cípios de inclusão previstos nas políticas públicas e reafirma o papel da avaliação como instrumento de controle e regulação, pautado por lógicas meritocráticas e de mercado. Assim, a pesquisa traz à tona a urgência de se repensar os modelos avaliativos adotados, especialmente em relação ao seu impacto sobre os estudantes PEE, que seguem sendo invisibilizados por práticas que deveriam, em tese, promover sua participação plena e significativa no processo educativo.

Leria et al (2018) identificaram a acessibilidade existente no processo atual do ENEM para apresentar uma solução que, por meio de um aplicativo com acessibilidade digital denominado ENEM Acessível, viabiliza a participação da pessoa com deficiência visual total com autonomia no exame. O acesso ao certame é facilitado através dos recursos fornecidos pelo INEP para os candidatos com deficiência. Tais recursos são: "prova em braile, auxílio ledor, prova do ledor 10, auxílio transcrição, salas individuais, tempo adicional de 1 hora e guia intérprete". Para a realização das provas, os candidatos que necessitem podem ter uma hora adicional mediante a formalização do pedido.

No que se refere às barreiras para o acesso, a pesquisa identificou desafios relacionados às pessoas que solicitam o apoio de ledor foram identificadas falhas no preparo da leitura pelo recurso, em específico, atenua dificuldade para as disciplinas de exatas, leitura de texto e língua estrangeira. Para o serviço de braile, os desafios ficam condicionados ao tamanho da prova o que gera grande extensão e assim dificuldade para manusear, de forma consequente o tempo para leitura da prova é prejudicado. Dessa maneira, o estudo indica a existência de barreiras de comunicação, que, podem ser eliminadas com o uso do computador e do aplicativo ENEM Acessível, tornando possível o acesso por pessoas com deficiência visual na realização da prova de ingresso no Ensino Superior, no entanto, a oferta de autonomia e em condições de igualdade ainda são limitadas.

Leria et al (2023) investigam as possíveis barreiras na acessibilidade relacionadas ao processo estabelecido para realização do ENEM, pelas

pessoas com deficiência visual. Nos relatos foram destacadas barreiras em diferentes aspectos como comunicação e à informação, tecnológicas e atitudinais, tempo para a realização da prova, divulgação dos recursos de acessibilidade, uso de equipamento próprio, elaboração dos itens e avaliação dos desempenho desse público. Dessa maneira, e em concordâncias com o estudo de Leria et al (2018), as limitações no acesso à informação, seja antes, durante a execução e no pós, momento da avaliação, estão presentes. De forma específica, os recursos de acessibilidade são disponibilizados para as solicitações, mas ainda requer ações mais efetivas para garantia ao direito das pessoas com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ao realizar uma revisão sistemática sobre a acessibilidade nas avaliações externas em larga escala, possibilitou reunir e analisar criticamente produções científicas que abordam essa temática sob diferentes perspectivas, políticas, técnicas e pedagógicas. O estudo contribui de forma significativa para o campo da Educação Inclusiva ao evidenciar como a acessibilidade vem sendo compreendida e operacionalizada nesses processos avaliativos, especialmente no contexto do ENEM e do SAEB.

De modo geral, os resultados apontam avanços importantes nas políticas públicas e nas práticas de acessibilidade, mas também revelam persistentes desafios estruturais e conceituais. Observou-se que as ações voltadas à inclusão nas avaliações externas ainda se mostram fragmentadas, frequentemente limitadas a adaptações pontuais, sem que haja uma articulação sistêmica entre as etapas de concepção, aplicação e correção das provas. Além disso, os estudos analisados indicam que as barreiras atitudinais, comunicacionais e tecnológicas continuam impactando diretamente a participação e o desempenho dos estudantes PAEE.

No que se refere às limitações do estudo, ressalta-se o número restrito de publicações encontradas sobre o tema no portal de periódicos

da CAPES, o que sugere que a discussão sobre acessibilidade em avaliações externas ainda é incipiente na produção científica nacional. Outra limitação refere-se à predominância de análises centradas no ENEM, em detrimento de outras avaliações em larga escala, o que reduz a abrangência comparativa dos resultados.

Apesar dessas limitações, o estudo oferece contribuições significativas ao evidenciar a necessidade de investimentos contínuos em políticas, pesquisas e práticas voltadas à avaliação inclusiva, reforçando que o direito à acessibilidade deve ser compreendido como parte essencial da garantia de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N.; MOREIRA, L. C. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 539–559, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12475. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12475. Acesso em: 3 maio. 2025.

Alper, Sandy; Stefanich, Greg; Stainback, Susan; Stainback, Willian. A aprendizagem nas Escolas Inclusivas e o currículo? In: Stainback, Susan; Stainback, Willian (Org.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL Ministério da Educação (1996). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf. Acesso em 01 de jun. 2025.

CANAL, M. D.; GARCIA, L. S.; PEREIRA, R. Sistema Computacional de Apoio à Preparação para o ENEM: uma Investigação da Acessibilidade para Surdos. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE); ***Anais do SBIE 2017***, 2017. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/7632/5428. Acesso em: 13 jul. 2025.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, Silvia Helena.; Couto, Maria Clara

Pinheiro de Paula; Hohendorff, Jean Von (orgs) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOMINGUES, F.; MACEDO, C. M. S. de. Proposta de recomendações para a elaboração de mapas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): projetando tendo em vista sua descrição oral para cegos. **InfoDesign**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 60–75, 2019. DOI: 10.51358/id.v16i1.684. Disponível em: https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/684. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERNANDES, C. de O.; NAZARETH, H. D. G. de. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 31, n. 63, p. 893–906, 2018. DOI: 10.5902/1984686X32906. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32906. Acesso em: 6 jul. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior em 2023.** Brasília: Mec, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em 01 de jun. de 2025.

JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. de. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 32, p. e28/ 1–17, 2019. DOI: 10.5902/1984686X28732. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28732. Acesso em: 15 jul. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E EXAME NACIONAL DO ENSINO

MÉDIO (ENEM) . Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 453–471, abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ShM8LYCsRWTkvj5w6HkfbDm/. Acesso em: 10 jun. 2025.

LERIA, L. D. A. *et al.* Enem Acessível: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Visual Total no Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 103–120, mar. 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/033.

MAGRO, J. P.; TRINDADE, S. S.; MELO, F. R. L. V. de. Enem e direito à acessibilidade: parâmetros para aplicação e correção das redações em braille em correspondência com a escrita manual. **Revista Em Aberto**, v. 36, n. 118, 2024. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/586. Acesso em: 13. jul. 2025.

MENDES, G. M. L.; SEGABINAZZI, M. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 31, n. 63, p. 849–862, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33104. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33104. Acesso em: 6 jul. 2025.

MININ, H.; TREVISAN, D.; VITERBO, J. Enem inclusivo: identificando técnicas para a realização assistida pelo computador. Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE); ***Anais do SBIE 2015*** (Proceedings of the SBIE 2015), 2015. Disponível em: http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/5354. Acesso em: 13 jul. 2025.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 31, n. 63, p. 907–922, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33107. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107. Acesso em: 6 jul. 2025.

RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira; MOREIRA, Jonathan Rosa. ACESSIBILIDADE PARA ALÉM DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS DE ESTUDANTES E COLABORADORES. PROJEÇÃO E DOCÊNCIA, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 15–22, 2016. Disponível em: https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/735. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Análise Textual dos Espelhos das Redações de Candidatos que Realizaram a Videoprova em Libras do Enem - 2017. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 31 No. 21, 2023.

Pletsch, Márcia Denise; Souza, Flávia Faissal; Orleans, Luis Fernando Orleans.A diferenciação curricular e o desenho universal da aprendizagem como princípio para a inclusão escolar. p. 264-281, 2017. Disponível em: https://mestradoe-doutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662. Acesso em: 10 de junho de 2025.

SANTOS, SIMONE PEREIRA; SARDAGNA, HELENA VENITES. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. Revista Educere Et Educare, Vol.18, N. 45, Educere 2023. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30639/22078. Acesso em: 10 de junho de 2025.

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 20, n. 1, p. 53–68, mar. 2014.

SILVA-OLIVEIRA, G. C.; WANDERLEY, D. C.; STUMPF, M. Enem em Libras como Corpus Linguístico: Metodologia para Produção de Glossários em Libras. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 1, p. 106-117, 2020. Disponível em: https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1358/1086. Acesso em: 13 jul. 2025.

SCHNEIDER, G.; BRUEL, A. L. de O.; PRIETO, R. G.; MENDES, E. G. Perfil das(os) estudantes com vínculo de matrícula na educação especial participantes do Saeb (2011-2017). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.131706. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/131706. Acesso em: 6 jul. 2025.

STAINBACK, SUSAN; STAINBACK, WILLIAM. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 1999.

SONZA, A. P.; MARTINS, D. S.Visualização na ponta dos dedos: ampliação da acessibilidade aos participantes com deficiência visual e surdocegueira no Enem. **Revista Em Aberto**, v. 36, n. 188, 2024. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5862. Acesso em: 13 jul. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.043

PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS *STRICTO SENSU* NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO PIAUÍ

Márcia Brandão Rodrigues Aguilar[1]
César Augusto do Prado Moraes[2]
Andréa Brito de Sousa[3]
Nelísia Nonato Neri de Oliveira[4]

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos pilares das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Ela garante o direito de todos a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou sociais. Este trabalho tem como objetivo realizar um mapeamento das produções acadêmicas sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão

1 Doutora em Ciências (Modalidade Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva e da Licenciatura em Química da Universidade Federal do Vale do São Francisco *campus* São Raimundo Nonato-PI, marcia.aguilar@univasf.edu.br;

2 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco *campus* São Raimundo Nonato – PI e professor na Universidade Federal do Piauí - PI, cesarmatbori@hotmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF *campus* São Raimundo Nonato – PI e Professora da Rede Municipal de Bom Jesus Piauí na Escola Municipal Professora Marlene Piauilino, andreabrito357@gmail.com;

4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF *campus* São Raimundo Nonato – PI e professora da Educação Básica no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Célia Santos Andrade - SEC Estadual Bahia, neuneri33@gmail.com.

desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* na área de Educação no estado do Piauí entre 2014 e 2024. O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo-analítico, utilizando metodologia de análise de escopo (Arksey; O'Malley, 2005) para identificar, organizar e interpretar dissertações e teses defendidas na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e no Instituto Federal do Piauí (IFPI), únicas no estado que ofertam programas *stricto sensu* na área de Educação. Os dados evidenciam 24 trabalhos (17 na UFPI e sete no IFPI) que abordam majoritariamente a inclusão no contexto escolar. A análise revela uma produção concentrada em estudos de caso e investigações qualitativas sobre práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas, mas ainda limitada em diversidade teórica e metodológica. Deste modo, conclui-se que, embora haja avanços na consolidação da temática na última década, a pesquisa sobre educação inclusiva no Piauí permanece incipiente, demandando maior investimento em abordagens interdisciplinares, articulação com políticas públicas e ampliação de redes colaborativas regionais e nacionais.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Educação especial, Inclusão, Pós-graduação, Piauí.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um dos pilares das políticas públicas educacionais brasileiras, orientando-se pelo princípio da equidade e pelo direito universal à educação de qualidade. Fundamenta-se na ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, devem ter assegurado o acesso, a permanência e o sucesso escolar em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008). Assim, a perspectiva inclusiva representa uma ruptura com o paradigma da exclusão e da segregação historicamente presentes no sistema educacional, propondo um modelo que valoriza a diversidade humana e reconhece as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo (Mantoan, 2015).

Desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação inclusiva consolidou-se como compromisso legal e ético do Estado, exigindo que os sistemas educacionais assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1988; 1996). A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o debate sobre inclusão deixou de se restringir a uma abordagem assistencialista, passando a compreender a diversidade humana como dimensão constitutiva do processo educativo. Como argumenta Mantoan (2021), a inclusão implica uma mudança paradigmática profunda: de um modelo centrado na deficiência para outro que reconhece a diferença como potência e elemento da aprendizagem.

Apesar dos avanços, a efetivação da inclusão enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente, à gestão escolar e à permanência dos estudantes. Estudos como os de Pletsch (2020) e Dutra (2024) apontam que, embora as matrículas de alunos da educação especial tenham aumentado de 54% em 2008 para mais de 90% em 2023,

persistem barreiras pedagógicas e institucionais. Neste contexto, compreender como a produção científica aborda a educação inclusiva visa identificar lacunas, tendências e contribuições teóricas. No caso do Piauí, a escassez de estudos sistemáticos sobre a temática torna relevante a análise de como os programas *stricto sensu* têm produzido conhecimento sobre inclusão educacional.

Este capítulo tem como objetivo realizar um mapeamento das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* na área de Educação no estado do Piauí entre 2014 e 2024, examinando os temas, metodologias e contribuições de pesquisas sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão. O estudo propõe-se não apenas a quantificar, mas a compreender criticamente o panorama da produção acadêmica regional, contribuindo para a consolidação de políticas e práticas educacionais mais equitativas e transformadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a diferenciação entre educação especial, educação inclusiva e inclusão tem ganhado destaque nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo diante do desafio de assegurar o direito à educação plena para todos. O contexto brasileiro, amparado por legislações e políticas públicas recentes, expressa um movimento de transformação paradigmática voltado à superação de práticas excludentes e à consolidação de uma escola democrática e plural.

De acordo com Pletsch (2020), a educação especial configura-se como uma modalidade de ensino destinada ao atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, cujo objetivo é oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras no processo de aprendizagem. De fato, ela está sustentada por um marco legal e normativo, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Contudo, apesar dos avanços legais, persiste uma distância significativa entre a teoria e a

prática, o que evidencia a necessidade de consolidar uma cultura institucional de inclusão por meio da formação continuada de professores e do envolvimento da comunidade escolar. A educação inclusiva, por sua vez, orienta os sistemas educacionais a garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou culturais. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de convivência com a diferença, reconhecendo a diversidade como princípio formativo. Dutra (2024) reforça que sua efetivação depende da oferta de recursos e serviços que eliminem barreiras, bem como de políticas de formação docente e de financiamento que sustentem práticas pedagógicas acessíveis e inovadoras. Conforme o Instituto Rodrigo Mendes (2025), a educação inclusiva deve ser assegurada em todos os níveis de ensino, sendo vedada qualquer forma de discriminação ou cobrança adicional para a implementação de recursos de acessibilidade.

Já a inclusão, em sentido amplo, transcende o campo educacional e se afirma como um princípio ético e político de justiça social que assegura a participação de todos os sujeitos na vida comunitária. No contexto escolar, implica não apenas garantir a matrícula, mas assegurar o envolvimento efetivo dos estudantes, o respeito às singularidades e a promoção de relações solidárias e cooperativas. Para Mantoan (2021), a escola inclusiva valoriza as diferenças como eixo do processo de aprendizagem e da convivência democrática. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central como apoio pedagógico à inclusão, demandando formação continuada e atuação qualificada dos profissionais.

Do ponto de vista histórico, o Brasil experimentou uma transição gradual de modelos segregacionistas para práticas inclusivas, impulsionada por marcos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York em 2007 e posteriormente promulgado nacionalmente (Brasil, 2009) e a PNEEPEI (Brasil, 2008). Dutra (2024) destaca que houve um aumento expressivo nas matrículas de estudan-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tes público-alvo da educação especial em classes comuns, passando de 54% em 2008 para mais de 91% em 2023, segundo o Censo Escolar. Entretanto, esse avanço ainda enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à formação docente especializada, à acessibilidade e à gestão escolar voltada à diversidade.

Pesquisas recentes ampliam o debate ao integrar as dimensões de gênero, classe e raça à compreensão da deficiência (Freitas; Santos, 2021), dado que a inclusão escolar só se materializa quando articulada à equidade e à justiça social. Dutra (2024), Pletsch (2020) e Mantoan (2021) convergem ao afirmar que a educação especial, quando compreendida sob a ótica inclusiva, integra um processo de transformação social que reconhece a diferença como valor e rompe com a lógica de categorização e segregação.

Em síntese, a educação especial é uma modalidade voltada ao atendimento de estudantes com necessidades específicas, integrada ao ensino regular; a educação inclusiva é um paradigma orientador dos sistemas educacionais na eliminação de barreiras e valorização da diversidade; e a inclusão é um princípio ético e social que assegura a participação plena de todos nos processos sociais, culturais e educativos. A concretização desses princípios exige o compromisso coletivo da comunidade escolar, o fortalecimento das políticas públicas, o investimento em formação docente e a consolidação de uma cultura institucional que reconheça a diferença como elemento constitutivo da diversidade humana. Conforme Pletsch (2020), a construção de uma escola inclusiva depende da articulação entre políticas, práticas pedagógicas e cultura institucional, de modo que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas como dimensões essenciais da condição humana.

A análise das produções científicas regionais, portanto, constitui um passo decisivo para compreender como tais concepções têm sido incorporadas nos programas de pós-graduação e quais lacunas permanecem na produção de conhecimento sobre inclusão educacional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter documental e descritivo-analítico, fundamentada na metodologia de análise de escopo crítica (Arksey; O'Malley, 2005), amplamente utilizada para mapear a extensão e a natureza da literatura sobre determinado tema. Busca-se mapear os principais enfoques, abordagens teóricas e contribuições das pesquisas sobre educação inclusiva no Piauí, considerando não apenas a quantidade de produções, mas também a profundidade e diversidade das contribuições acadêmicas.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa documental utiliza diversas fontes ainda não analisadas, como relatórios, documentos oficiais, revistas, jornais, filmes, fotos e registros institucionais, possibilitando o aprofundamento do conhecimento por meio da análise de diferentes perspectivas teóricas. Essa abordagem contribui para a construção de um referencial sólido e para a identificação de tendências e lacunas nas produções científicas.

O estudo adota também uma análise de escopo crítica, que segundo Arksey e O'Malley (2005), consiste em um exame abrangente da literatura existente, permitindo identificar a amplitude das evidências disponíveis e as lacunas do conhecimento em determinado campo de estudo. Assim, a análise foi baseada na leitura e exame dos resumos das teses e dissertações identificadas nas duas instituições do Piauí que ofertam programas *stricto sensu* na área da Educação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI); e Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), criado em 1993, oferece mestrado e doutorado acadêmicos, com linhas de pesquisa voltadas à formação docente, políticas públicas e práticas educativas, consolidando-se como um dos mais importantes do Nordeste (UFPI, 2025). Já o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

(PROFEPT/IFPI), implantado em 2017 e coordenado nacionalmente pelo IFES, visa à qualificação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de gestão voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (IFPI, 2025).

O recorte temporal compreendeu o período de 2014 a 2024, com buscas realizadas nos repositórios institucionais dos programas mencionados, utilizando como descritores os termos: Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão. Foram selecionadas dissertações e teses que apresentavam esses descritores localizados nos títulos, resumos ou palavras-chave. O corpus final foi composto por 24 produções, sendo 17 na UFPI e sete no IFPI.

A análise dos dados baseou-se na organização dos títulos e resumos dos trabalhos, permitindo a identificação das produções mais relevantes ao tema central. Posteriormente, classificaram-se as abordagens, objetos de estudo e principais contribuições teóricas e práticas, a fim de compreender o panorama da produção científica sobre a inclusão educacional no contexto piauiense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os principais resultados foram encontrados 17 trabalhos desenvolvidos na UFPI (entre mestrados e doutorados) e sete no IFPI (sendo somente mestrados), perfazendo um total de 24 trabalhos mapeados. Os 17 trabalhos da UFPI estão indicados na Tabela 1.

Tabela 1. Trabalhos defendidos na UFPI, nas modalidades mestrado e doutorado, com destaque para termos do título definidores da classificação em educação especial, educação inclusiva ou inclusão.

	Data	Título	Autor(a)	Classificação
1	2014	Assim caminha a ***educação inclusiva***: as concepções de adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade acerca da ***inclusão***	SANTOS, Katariny Maria Leal	Educação Inclusão

	Data	Título	Autor(a)	Classificação
2	2016	***Prática educativa no AEE***: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo	BRITO, Aída Teresa dos Santos	Educação Especial
3	2017	O diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com ***autismo***	SOUSA, Débora Lauriane da Silva Sousa	Educação Especial
4	2017	Práticas avaliativas de professores com crianças com ***síndrome de Down*** nos anos iniciais	LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes	Educação Especial
5	2017	As práticas de professores de língua portuguesa com ***alunos surdos*** no ensino básico	FARIAS, Francisca Neuza de Almeida	Educação Especial
6	2018	A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da ***educação especial***	LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves	Educação Especial
7	2018	Modelo DIR/Floortime: Bases teóricas para a ***inclusão*** de crianças com ***autismo*** na educação infantil	LEAL, Anderson Rubem Guimarães	Inclusão
8	2019	A política de ***inclusão escolar*** para o aluno ***surdo*** na perspectiva do tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa	FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier	Inclusão
9	2019	A política de ***inclusão*** no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum	OSÓRIO, Jacyara Caroline da Costa	Inclusão
10	2020	A política de educação especial em escola da rede privada de ensino em Teresina	NASCIMENTO, Milena Viana Medeiros Barbosa	Educação Especial
11	2021	Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para alunos com ***autismo*** na pandemia	RIBEIRO, Joane Lopes.	Educação Especial
12	2022	Processamento sensorial e aprendizagem de crianças com ***autismo*** no contexto da pandemia por covid-19 na perspectiva das famílias	MAIA, Joycy Beatriz Moreira Maia	Educação Especial
13	2022	Ensino remoto em escola pública municipal para alunos da ***educação especial*** no contexto de pandemia	AMORIM, Marília Carollyne Soares	Educação Especial
14	2023	O processo de ***inclusão social*** de surdos plurilíngues (cena/libras/português) no povoado Várzea Queimada (PI)	FRANCO, Telma Cristina Ribeiro	Inclusão

	Data	Título	Autor(a)	Classificação
15	2023	Políticas públicas de ***inclusão escolar*** na perspectiva de professores do atendimento educacional especializado do município de Teresina	SANTOS, Suelen da Silva	Inclusão
16	2024	Metodologias de ensino e as possibilidades de aprendizagem de conceitos matemáticos para aluno com ***deficiência visual*** no ensino médio	BRITO, Hebert Portela	Educação Especial
17	2024	Políticas públicas de inclusão para alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos	MIRANDA, Thathyany Freitas	Inclusão

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI), dos 17 trabalhos encontrados, cinco abordam a educação especial, três a educação inclusiva e nove a inclusão, todos voltados ao contexto escolar. A análise revelou produções em diferentes perspectivas da educação especial, inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente sob a ótica da inclusão. Observa-se um crescimento gradativo das pesquisas ao longo dos dez anos analisados, com ampliação do destaque e da relevância do tema nos programas de mestrado e doutorado. Todos os trabalhos foram orientados pela professora Drª Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pós-doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A seguir, apresentam-se os estudos em ordem cronológica, de 2014 a 2024, com destaque para autor, título, objetivos, metodologia e resultados.

Santos (2014), em seu trabalho denominado: *"Assim caminha a educação inclusiva: as concepções de adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade acerca da inclusão"*, teve como objetivo investigar as concepções de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade sobre sua inclusão na escola regular de Teresina-PI. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter explicativo, envolveu quatro jovens do sexo masculino (16 e 17 anos), e utilizou análise documental e entrevistas semiestruturadas, submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados evidenciaram trajetórias marcadas por repetências e evasões, percepção da escola como espaço de

cidadania, mas também de violência, preconceito e rotulação. Nenhum participante compreendia plenamente a educação inclusiva, sentindo-se excluído do ambiente escolar. A vergonha pela condição socioeducativa, a violência, as drogas e o preconceito foram fatores dificultadores. Como facilitadores, ressaltaram-se o cuidado interpessoal e transformações no ensino, currículo e interação escolar.

Brito (2016), em seu trabalho: *"Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA) para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo"*, visou analisar as práticas educativas de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao utilizarem sistemas de CAA para favorecer a comunicação funcional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação foi realizada em quatro escolas públicas de Teresina-PI, com oito professoras de AEE e seus respectivos alunos. A pesquisa envolveu questionários, observações, filmagens e inventários de linguagem. Os resultados indicaram ampliação do manejo comportamental das professoras, maior interação com os alunos e melhor comunicação funcional das crianças participantes.

Sousa (2017), com o trabalho: *"O diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo"*, investigou os sentidos subjetivos constituídos por mães de crianças com autismo sobre o diagnóstico e seu impacto na escolarização. De abordagem qualitativa, utilizou completamento de frases, entrevistas, dinâmicas conversacionais e conversas informais com três mães de alunos com TEA matriculados no ensino regular em Teresina-PI. A análise, fundamentada no método construtivo-interpretativo, revelou que o diagnóstico influencia diretamente a subjetividade materna e, consequentemente, a vivência escolar das crianças.

Lustosa (2017), em seu trabalho: *"Práticas avaliativas de professores com crianças com síndrome de Down nos anos iniciais"*, objetivou investigar as práticas avaliativas de docentes do ensino fundamental com alunos com síndrome de Down. De natureza qualitativa e caráter explicativo,

envolveu quatro professoras de escolas públicas de Teresina-PI, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações analisadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados apontaram que as docentes ainda se encontram em processo de construção de concepções avaliativas, enfrentando desafios na efetivação de práticas inclusivas que considerem as especificidades das crianças com síndrome de Down.

Farias (2017), com *"As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico"*, visou compreender as práticas de tais professores que atuam com alunos surdos, por serem bilíngues em formação. A pesquisa qualitativa, do tipo ação, envolveu entrevistas com seis professoras de três escolas estaduais de Teresina-PI, analisadas segundo Bardin (2004). Os resultados mostraram que a inclusão efetiva ainda não ocorre nas escolas pesquisadas, revelando conflitos teórico-práticos e socioculturais. As práticas observadas permanecem centradas nos alunos ouvintes, com pouca adequação às propostas bilíngues e dependência do trabalho dos intérpretes.

Leal (2018a) elaborou o trabalho: *"A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da educação especial"*, que investigou como a subjetividade social se manifesta na prática educativa de professores da sala comum e do AEE no contexto da inclusão de alunos da educação especial. De abordagem qualitativa e fundamentado na teoria da subjetividade de González Rey, o estudo contou com 11 professores de uma escola estadual de Teresina e utilizou observação participante, entrevistas e análise documental. Predominou um modelo clínico de educação especial, com dependência de profissionais de apoio para efetivar a inclusão.

Leal (2018b), em seu trabalho: *"Modelo DIR/Floortime: bases teóricas para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil"*, investigou como o engajamento socioafetivo (pelo modelo DIR/Floortime) contribui para o desenvolvimento de crianças com autismo na educação infantil, considerando a colaboração família-escola. A pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, envolveu três crianças com autismo, seus pais e professo-

res em escolas particulares de Teresina-PI. Utilizou entrevistas, diários de campo e instrumentos de observação padronizados (ICDL, 2005; DUNN, 2017), categorizados na Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Destacou-se a importância do engajamento afetivo para o avanço do desenvolvimento infantil.

Ferreira (2019), em seu trabalho: *"A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa"*, analisou a implementação da inclusão escolar para alunos surdos sob a perspectiva de dez intérpretes que atuam no ensino fundamental e médio em escolas estaduais de Teresina-PI. A pesquisa qualitativa e descritiva utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas, analisadas por Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados apontaram sobrecarga de trabalho, pouca colaboração docente e desafios na permanência dos alunos, com a necessidade de práticas inclusivas mais efetivas.

No trabalho de Osório (2019), intitulado *"A política de inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum"*, analisou a política de inclusão escolar em Oeiras-PI, na perspectiva dos professores da classe comum. De abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu dez docentes de cinco escolas municipais que atuam com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas, analisadas conforme Bardin (2004). Os resultados apontaram deficiências estruturais e pedagógicas, falta de formação e apoio profissional, desarticulação entre o ensino comum e o AEE, além de preconceitos que comprometem a efetivação da inclusão escolar.

Nascimento (2020), em *"A política de educação especial em escola da rede privada de ensino em Teresina"*, investigou a estrutura da política de inclusão em escola privada de Teresina, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas. O estudo de caso de caráter quali-quantitativo envolveu 15 professores e coordenadoras, utilizando questionários do INEP. Os resultados evidenciaram práticas pedagógicas integradas entre professores da classe comum e especializados, salas de recursos e infraestrutura adequada, refletindo acesso e permanência superiores à média nacional.

Ribeiro (2021), em seu trabalho: *"Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para alunos com autismo na pandemia"*, o objetivo foi analisar o uso da Tecnologia Assistiva (TA) por professores do AEE que atuaram com crianças com TEA durante a pandemia da COVID-19. De natureza qualitativa e caráter descritivo, contou com duas professoras (uma da rede pública e outra da privada), por meio de questionários e entrevistas. A análise de conteúdo revelou maiores dificuldades do que benefícios, com desafios significativos no ensino remoto de alunos autistas.

Amorim (2022), no trabalho: *"Ensino remoto em escola pública municipal para alunos da educação especial no contexto da pandemia"*, investigou as ações pedagógicas voltadas à aprendizagem e participação de alunos da educação especial no ensino remoto. De abordagem qualitativa e estudo de caso, envolveu entrevistas com gestores, docentes, profissionais de apoio e famílias. Os resultados apontaram falta de recursos adaptados, ausência de orientações pedagógicas e de profissionais qualificados, fatores que prejudicaram o planejamento e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Maia (2022), em seu trabalho: *"Processamento sensorial e aprendizagem de crianças com autismo no contexto da pandemia por COVID-19 na perspectiva das famílias"*, foi um estudo, de abordagem quali-quantitativa, que investigou os impactos do processamento sensorial na aprendizagem de crianças com TEA durante o ensino remoto emergencial, sob a perspectiva das famílias. Utilizando questionários e entrevistas, identificou-se que a falta de interação social e terapias prejudicou a aprendizagem, especialmente entre crianças com alterações visuais e auditivas, embora algumas tenham desenvolvido maior autonomia no ambiente doméstico.

Franco (2023), em seu trabalho: *"O processo de inclusão social de surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português) no povoado Várzea Queimada (PI)"*, em seu estudo de caso etnográfico o objetivo foi analisar a inclusão social de surdos plurilíngues em contexto comunitário. Envolveu surdos e colaboradores da comunidade escolar e familiar. Os resultados mostraram que, apesar da participação em atividades locais, os surdos

raramente assumem papeis de protagonismo. As estratégias pedagógicas não contemplam suas necessidades linguísticas, e a ausência de intérpretes e professores proficientes em Cena compromete a aprendizagem e o letramento.

Santos (2023), em seu trabalho: *"Políticas públicas de inclusão escolar na perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Teresina"*, teve como objetivo analisar as políticas de inclusão a partir da atuação do AEE nas escolas municipais. De abordagem quali-quantitativa e caráter descritivo, contou com 35 professores e três gestores da Secretaria Municipal de Educação. As análises evidenciaram carência de salas de recursos, materiais pedagógicos e profissionais de apoio, indicando que a efetivação das políticas inclusivas ainda requer avanços para garantir a qualidade do atendimento ao PAEE.

Brito (2024), em seu trabalho: *"Metodologias de ensino e as possibilidades de conceitos matemáticos para aluno com deficiência visual no ensino médio"*, o estudo objetivou analisar o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos por um aluno com cegueira no ensino médio. De natureza qualitativa e caráter descritivo, envolveu entrevistas com professores e especialistas em matemática. Os resultados indicaram lacunas na formação docente, especialmente no ensino de conteúdos visuais (gráficos, tabelas e figuras), e falta de colaboração entre a sala comum e o AEE.

Miranda (2024), em seu trabalho: *"Políticas públicas de inclusão para alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos"*, analisou as políticas de inclusão voltadas ao público da Educação Especial na modalidade EJA, em escolas municipais de Teresina-PI. De abordagem quali-quantitativa, envolveu três gestores e trinta professores, utilizando o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar (QUAPOIE-PC) e entrevistas. Os resultados revelaram lacunas na implementação das políticas e a necessidade de maior articulação entre os textos legislativos e as práticas educacionais, a fim de assegurar o direito à educação inclusiva na EJA.

Os trabalhos do IFPI estão indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Trabalhos defendidos no IFPI, na modalidade mestrado, com destaque em negrito para termos do título definidores da classificação em educação especial, educação inclusiva ou inclusão.

	Data	Título	Autor(a)	Classificação
1	2021	O NAPNE e o ***processo de inclusão*** no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina Zona Sul	SOUSA, Karina Cardoso de	Inclusão
2	2022	***Atendimento educacional especializado*** nos Institutos Federais: estudo de caso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí	RIBEIRO, Natércia Freitas	Educação especial
3	2023	Nas trilhas da ***inclusão***: a construção de saberes na experiência e TAE's do NAPNE no IFPI	NOLÊTO, Rute Glésia Lima	Inclusão
4	2023	"Existe muita coisa que não te disseram na ***escola***": as relações étnico-raciais e a ***formação antirracista*** na Educação Profissional e Tecnológica - EPT	SILVA JUNIOR, Paulo Henrique Fortes	Educação inclusiva
5	2024	Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com ***Transtorno do Espectro Autista (TEA)*** a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central	LIMA, Isabel dos Santos	Educação especial
6	2024	***Práticas pedagógicas inclusivas*** na educação física: uma proposta de sequência didática para o curso de administração da Escola Profissional e Tecnológica Marta Maria Giffoni de Sousa em Acaraú - CE	MORAIS, Maria Fabíola de	Inclusão
7	2024	A ***inclusão escolar*** dos estudantes com ***deficiência visual*** no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí: com a palavra o aluno!	MARQUES, Roséllia Neres de Sena	Educação especial

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No IFPI, dos sete trabalhos encontrados, três abordam a educação especial, um a educação inclusiva e três a inclusão, todos voltados ao contexto educacional. Os dados revelam uma produção ainda limitada sobre essas temáticas no recorte espacial, indicando a necessidade de novas pesquisas que ampliem o debate e fortaleçam a educação inclusiva nas escolas e na sociedade.

O trabalho de Sousa (2021), *"O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul"*, teve como objetivo analisar a contribuição do NAPNE para o ingresso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Técnico Integrado ao Médio. De abordagem qualitativa e configurado como estudo de caso, utilizou pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com entrevistas semiestruturadas a diferentes sujeitos ligados ao núcleo. Como produto educacional, resultou no documentário *"Ações Inclusivas: o NAPNE no IFPI"*, que resgata a memória e o papel do núcleo na promoção da inclusão e diversidade na EPT. O estudo foi orientado pela Professora Dra. Jalva Lívia Rabelo Queiroz Sousa.

O trabalho de Ribeiro (2022), *"Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí"*, teve como objetivo analisar como o AEE vem sendo realizado pelo NAPNE no IFPI. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em estudo documental de produtos educacionais relacionados ao AEE e foi desenvolvida em três etapas: diagnóstico, levantamento documental e elaboração do produto educacional, considerando os aspectos éticos da pesquisa. Participaram coordenadores dos NAPNE dos campi e a Diretoria de Políticas Pedagógicas da Reitoria. Os resultados identificaram desafios e potencialidades da atuação do NAPNE e ressaltaram a importância dos produtos educacionais na efetivação do AEE e na promoção da inclusão. O estudo foi orientado pela Professora Dra. Elenice Monte Alvarenga.

Nolêto (2023), em *"Nas trilhas da inclusão: a construção de saberes na experiência e TAE's do NAPNE no IFPI"*, analisou os saberes construídos por oito profissionais do NAPNE do *campus* São João do Piauí na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). A pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2004), evidenciou que mesmo sem formação específica na área, os profissionais desenvolveram saberes atitudinais, conceituais, procedimentais e contextuais. Também foram evidenciadas

dificuldades relacionadas à estrutura, recursos humanos e integração institucional. O estudo foi orientado pela Professora Dra. Francisca Raquel da Costa.

O trabalho de Silva (2023), *"Existe muita coisa que não te disseram na escola: as relações étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)"*, buscou compreender as práticas educativas relacionadas às relações étnico-raciais e avaliar sua adequação à legislação. A metodologia combinou pesquisa bibliográfica e de campo, com análise documental dos planos de disciplina e entrevistas com professores e estudantes. Os resultados revelaram diversidade de abordagens e a necessidade de formação continuada sobre o tema. O produto educacional *"E o que foi que disse?"* propôs práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista. O estudo foi orientado pela Professora Dra. Francisca Raquel da Costa.

O trabalho de Lima (2024), *"Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central"*, teve como objetivo analisar as demandas docentes e as estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão de discentes com TEA. De abordagem qualitativa e caráter descritivo, o estudo utilizou entrevistas semiestruturadas com docentes dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica, Eletrônica e Mecânica. A análise de conteúdo revelou dificuldades comuns quanto ao acolhimento e à adaptação curricular, além da falta de conhecimento sobre as ações do NAPNE e ausência de práticas pedagógicas diferenciadas. O trabalho foi orientado pela Professora Dra. Jalva Lívia Rabelo Queiroz Sousa.

Morais (2024), em *"Práticas pedagógicas inclusivas na educação física: uma proposta de sequência didática para o curso de administração da Escola Profissional e Tecnológica Marta Maria Giffoni de Sousa em Acaraú (CE)"*, investigou como a disciplina de Educação Física contribui para a inclusão na EPT. De abordagem qualitativa e pesquisa-ação, utilizou entrevistas semiestruturadas com 42 alunos e um professor. Os resultados

apontaram o potencial da disciplina no desenvolvimento de competências socioemocionais e reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas. O produto educacional *"Construindo Pontes"* propôs uma sequência didática voltada à inclusão. O estudo foi orientado pela Professora Dra. Francisca Raquel da Costa.

Por fim, Marques (2024) em *"A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual no IFPI: com a palavra o aluno!"*, analisou as concepções de ensino inclusivo de quatro estudantes com deficiência visual de cursos de graduação do IFPI – Campus Teresina. A pesquisa qualitativa evidenciou percepções relevantes sobre o ensino inclusivo e ofereceu subsídios teóricos para que os docentes reflitam e aprimorem suas práticas pedagógicas, promovendo autonomia e interação entre alunos com deficiência visual. O trabalho foi orientado pela Professora Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva.

DISCUSSÃO COMPARATIVA

Quanto às abordagens metodológicas, predominam estudos qualitativos, com uso frequente da análise de conteúdo (Bardin, 2004) e estudos de caso. Apenas quatro trabalhos (Nascimento, 2020; Maia, 2022; Santos, 2023 e Miranda, 2024) adotaram abordagens mistas (quali-quanti), conforme o delineamento metodológico descrito nos resumos e seções de metodologia. Tal padrão indica uma homogeneização metodológica inicial, com um movimento de diversificação recente (a partir de 2020) no uso de abordagens mistas, evidenciando o amadurecimento das pesquisas.

Em um panorama quantitativo, na UFPI, foram identificados 17 trabalhos (5 sobre educação especial, 3 sobre educação inclusiva e 9 sobre inclusão). Já no IFPI, 7 trabalhos (3 sobre educação especial, 1 sobre educação inclusiva e 3 sobre inclusão). Todos os estudos abordam contextos escolares, priorizando práticas pedagógicas e formação docente.

No entanto, ao analisar as tendências temáticas, as produções analisadas foram organizadas em quatro eixos principais, de acordo com a

categorização temática preconizada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2004), que evidenciam a diversidade de enfoques sobre a educação inclusiva no Piauí. O primeiro, *Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas*, reúne oito dissertações voltadas à atuação do professor e às estratégias pedagógicas para inclusão, como as de Lustosa (2017), Farias (2017), Leal (2018a), Leal (2018b), Morais (2024), Nolêto (2023), Marques (2024) e Lima, I. S. (2024). Esses estudos discutem desde o desenvolvimento de sequências didáticas até experiências de ensino inclusivo em contextos regulares e técnicos.

O eixo *Autismo e deficiência intelectual* contempla cinco trabalhos [Brito (2016), Sousa (2017), Ribeiro (2021), Maia (2022) e Brito (2024)] voltados à compreensão das especificidades cognitivas e sensoriais de estudantes e às respostas educacionais construídas por professores e famílias. Em *Políticas públicas e gestão escolar*, dez pesquisas analisam as dimensões institucionais da inclusão e a atuação de escolas e programas governamentais, entre elas: Santos (2014), Ferreira (2019), Osório (2019), Nascimento (2020), Sousa (2021), Ribeiro (2022), Franco (2023), Silva Júnior (2023), Santos (2023) e Miranda (2024). Por fim, o eixo *Tecnologia assistiva e pandemia* reúne duas dissertações, de Ribeiro (2021) e de Amorim (2022), que analisam o uso de tecnologias digitais e ferramentas assistivas no ensino remoto de alunos com deficiência.

De modo geral, as temáticas revelam uma ênfase prática e descritiva, centrada na escola e na atuação docente, mas ainda pouco explorada sob perspectivas interdisciplinares e teórico-críticas. Observa-se, contudo, um amadurecimento gradual do campo, marcado pela diversificação metodológica e pela ampliação do debate sobre políticas e práticas inclusivas no contexto piauiense.

Quanto ao perfil institucional, na UFPI, observa-se a forte atuação da professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa como orientadora das dissertações e teses, configurando um núcleo de produção consistente, porém concentrado em uma única pessoa. No IFPI, há maior diversidade de orientações, com atuação de quatro pesquisadoras comprometidas

com o fortalecimento da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. A Professora Dra. Jalva Lívia Rabelo Queiroz Sousa orientou os estudos de Sousa (2021) e Lima (2024); a Professora Dra. Elenice Monte Alvarenga, o de Ribeiro (2022); a Professora Dra. Francisca Raquel da Costa, os de Nolêto (2023), Silva (2023) e Morais (2024); e a Professora Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva, o de Marques (2024). Em conjunto, essas produções evidenciam o compromisso com a construção de uma educação inclusiva, crítica e transformadora na EPT.

Dessa forma, o conjunto das produções evidencia que o debate sobre inclusão educacional no Piauí ainda se constroi majoritariamente em torno da implementação de políticas públicas e práticas docentes, havendo pouca ênfase em abordagens epistemológicas, teóricas ou comparativas. Apesar disso, nota-se a consolidação de uma cultura institucional voltada à inclusão e o crescimento de pesquisas aplicadas, o que demonstra compromisso social com a pauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento das produções acadêmicas sobre educação inclusiva, educação especial e inclusão nos programas *stricto sensu* em Educação do Piauí (2014-2024) revela avanços e desafios. Houve ampliação da visibilidade do tema na pós-graduação, consolidação de grupos de pesquisa e fortalecimento de práticas reflexivas sobre formação docente e políticas públicas. Contudo, a análise demonstra uma produção ainda restrita em número e diversidade, com predomínio de estudos qualitativos de caráter descritivo, concentrados na capital e em poucos orientadores. A ausência de análises interinstitucionais e comparativas limita o alcance e potencial de generalização. Os desafios identificados e presentes vão desde lacunas na formação docente, passando pela fragilidade de recursos estruturais e pedagógicos, até a necessidade de maior articulação entre as instituições de ensino e a gestão escolar. Tais aspectos

ISBN: 978-65-5222-069-1

reforçam a urgência de políticas públicas integradas, investimentos contínuos em formação docente e o fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um princípio educativo inclusivo. A consolidação de práticas inclusivas na escola demanda não apenas mudanças estruturais, mas também um compromisso coletivo com a equidade, o respeito às diferenças e a construção de uma escola para todos.

Para o fortalecimento da pesquisa em educação inclusiva no estado, recomenda-se: (1) Incentivar redes de pesquisa regionais e interestaduais, integrando programas da UFPI, IFPI e UNIVASF; (2) Promover políticas institucionais de fomento à inclusão na pós-graduação, com bolsas e editais específicos; além de (3) Valorizar estudos comparativos e inter-regionais, que situem a realidade piauiense no contexto nacional. Cada pesquisa aqui analisada, contribui para ampliar o debate e fortalecer o papel da escola na promoção de uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes. Os trabalhos revelam, no entanto, desafios persistentes que vão desde a formação inicial e continuada de professores, à falta de estrutura e recursos financeiros, além da necessidade de maior integração entre os docentes e a gestão escolar.

A inclusão educacional é um processo em construção. Os dados analisados demonstram que, embora haja uma base consistente de pesquisas comprometidas com a temática, ainda é necessário um movimento mais robusto de articulação entre teoria, prática e política. A consolidação de uma educação inclusiva requer o engajamento de universidades, escolas, gestores e sociedade civil, numa perspectiva que reconheça a diversidade como valor fundante da condição humana. Assim, ao finalizarmos este trabalho, reforçamos a importância de fomentar novas pesquisas e experiências que dêem visibilidade às vozes dos sujeitos envolvidos nos processos de inclusão. Somente por meio do diálogo, da escuta ativa e da co-responsabilidade coletiva será possível consolidar uma escola que acolha, respeite e valorize todas as formas de ser e aprender.

REFERÊNCIAIS

AMORIM, Marília Carollyne Soares. **Ensino remoto em escola pública municipal para alunos da educação especial no contexto da pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International journal of social research methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York, 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao

BRITO, Aída Teresa dos Santos. **Prática educativa no AEE:** os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

BRITO, Hebert Portela. **Metodologias de ensino e as possibilidades de aprendizagem de conceitos matemáticos para aluno com *deficiência visual* no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

DUNN, W. **Perfil Sensorial 2**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

DUTRA, Claudia Pereira (Org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.** Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2024. 340 p. Disponível em: educacao-em-pauta-1.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

FARIAS, Francisca Neuza de Almeida. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier. **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de libras/língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

FONSECA, João José Saraiva dos. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em 13 out. 2025.

FRANCO, T. **O processo de inclusão social de surdos plurilíngues (cena/ libras/ português) no povoado Várzea Queimada/PI. 2023**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos**.** Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07896, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7896. Acesso em: 10 jun. 2025

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. ICDL (INTERDISCIPLINARY COUNCIL ON DEVELOPMENT AND LEARNING). **The Functional Emotional Developmental Levels (FEDLs)**: Individual Differences. Bethesda, MD: ICDL, 2005.

IFPI. **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).** Instituto Federal do Piauí, 2025. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/profept. Acesso em: 7 out. 2025.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva:** recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/

wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica.** Relatório Final. São Carlos: Inep, 2016.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **A subjetividade social e sua vivência na prática educativa com alunos público-alvo da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018a.

LEAL, Anderson Rubem Guimarães. **Modelo DIR/Floortime: Bases teóricas para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018b.

LIMA, Isabel dos Santos. **Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2023.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Práticas avaliativas de professores com crianças com Síndrome de Down nos anos Iniciais no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

MAIA, Joycy Beatriz Moreira Maia. **Processamento sensorial e aprendizagem de crianças com autismo no contexto da pandemia por covid-19 na perspectiva das famílias.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todos pela inclusão escolar:** dos fundamentos às práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MARQUES, Rosélia Neres de Sena. **A inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**: com a palavra o aluno! 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2024.

MIRANDA, Thathyany Freitas. **Políticas públicas de inclusão para alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

MORAIS, Maria Fabíola de. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação física:** uma proposta de sequência didática para o curso de administração da Escola Profissional e Tecnológica Marta Maria Giffoni de Sousa em Acaraú - CE. 102 p. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2024.

NASCIMENTO, Milena Viana Medeiros Barbosa do. **A política de educação especial em escola da rede privada de ensino em Teresina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

NOLÊTO, Rute Glésia Lima. **Nas trilhas da inclusão:** a construção de saberes na experiência e TAE's do NAPNE no IFPI. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006.

OSÓRIO, Jacyara da Costa. **A política de inclusão no município de Oeiras-PI na perspectiva do professor da classe comum.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

RIBEIRO, Joane Lopes. **Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para alunos com autismo na pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento – Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 06 jun. 2025.

RIBEIRO, Natércia Freitas. **Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. 119 p. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2022.

SANTOS, Katariny Maria Leal. **Assim caminha a educação inclusiva: as concepções de adolescentes em cumprimento de medida de semiliberdade acerca da inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SANTOS, Suelen da Silva. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar na Perspectiva de Professores do Atendimento Educacional Especializado do Município de Teresina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SILVA JUNIOR, Paulo Henrique Fortes. **Existe muita coisa que não te disseram na escola:** as relações étnico-raciais e a formação antirracista na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2023.

SOUSA, Débora Lauriane da Silva Sousa. **O diagnóstico e a escolarização:** os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOUSA, Karina Cardoso de. **O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina Zona Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2021.

UFPI. **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd)**. Universidade Federal do Piauí, 2025. Disponível em: https://www.ufpi.br/ppged. Acesso em: 7 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 7 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.044

GÊNIO DOMADO: ENTRE A INAPTIDÃO E O BRILHO OCULTO "A HISTÓRIA DE UM JOVEM COM TDAH E POSSÍVEIS AHSD DESPERCEBIDAS NO SISTEMA ESCOLAR"

Miriam Oliveira da Silva Rezuski[1]

RESUMO

O e-book "Gênio Domado" narra a história de um aluno que foi erroneamente rotulado como desinteressado e sem limites, tinha diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH), mas que na verdade possuía habilidades extraordinárias como desenhista e criador de jogos. A pesquisa aborda os impactos da falta de identificação de AHSD no sistema educacional, demonstrando como esses alunos podem ser mal interpretados e estigmatizados. A análise teórica se baseia em autores como Sternberg (2003) e Delou (1987; 2001; 2005 e 2012), que discutem a importância da identificação precoce e das práticas pedagógicas diferenciadas para alunos com AHSD. A metodologia utilizada inclui uma abordagem qualitativa, com foco em uma história de caso, explorando como a falha na compreensão de suas habilidades contribuiu para o subaproveitamento do potencial do aluno. O e-book sugere que a falta de uma inclusão adequada e de uma compreensão mais aprofundada sobre o TDAH e as AHSD podem resultar em sérios prejuízos emocionais e acadêmicos para esses estudantes. Como resultado, o trabalho propõe soluções como a formação contínua de educadores, a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e o desenvolvimento de

1 Mestre em Biociências e Saúde do Curso de Ensino em Biociências e Saude da FIOCRUZ - RJ, profmiriamrezuskibio@email.com; biologamos@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-069-1

práticas pedagógicas que reconheçam e estimulem o talento desses alunos. Através desta narrativa, o e-book busca sensibilizar educadores e profissionais da área sobre a importância de identificar e apoiar adequadamente alunos com AHSD, permitindo que seus verdadeiros potenciais sejam desenvolvidos e valorizados.

Palavras-chave: Altas habilidades e superdotação (AHSD); Transtorno do déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH), Práticas pedagógicas, Inclusão, Acessibilidade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Na rotina escolar, entre tarefas, avaliações e regras, há alunos que parecem viver em um mundo à parte, inquietos, dispersos, sonhadores demais. São, muitas vezes, vistos como desinteressados ou indisciplinados, quando, na verdade, escondem uma potência criadora que a escola, por falta de preparo ou de sensibilidade, não consegue enxergar. Entre esses estudantes estão aqueles com o Transtorno do déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), cujos talentos se perdem na pressa do cotidiano pedagógico e no peso dos rótulos.

O e-book *"Gênio Domado"* nasce da necessidade de olhar com mais cuidado para essas histórias silenciadas — de alunos que, por não se ajustarem ao modelo tradicional de ensino, acabam sendo interpretados como problema, quando são, na verdade, expressão de genialidade e sensibilidade em busca de espaço. A narrativa parte da história de um aluno diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas que, por trás da inquietude, revelava dons excepcionais como desenhista e criador de jogos. Sua trajetória é o fio condutor de uma reflexão mais ampla sobre os efeitos da não identificação das AHSD e sobre os prejuízos emocionais e acadêmicos que decorrem da falta de reconhecimento do potencial singular de cada estudante.

Do ponto de vista teórico, este trabalho fundamenta-se em autores que há décadas alertam para a urgência de um olhar mais plural sobre a inteligência. Sternberg (2003) propõe uma concepção triárquica, na qual o pensamento criativo e prático deve ser valorizado tanto quanto o analítico, uma perspectiva que rompe com a lógica do "bom aluno padrão" e abre espaço para as múltiplas formas de saber. Já Delou (1987; 2001; 2005; 2012) destaca o papel essencial da identificação precoce das AHSD, da formação de professores e das práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de transformar o potencial em realização concreta. A ausência dessas práticas, segundo a autora, leva ao que chama de "subaproveitamento do

talento", fenômeno que se reflete diretamente na exclusão simbólica e no sofrimento emocional desses alunos.

Metodologicamente, a pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, na forma de história de caso, buscando compreender, a partir da experiência individual, os significados mais amplos que envolvem o fenômeno da invisibilidade do talento. A narrativa do aluno, suas dificuldades, seus silêncios e suas descobertas é analisada à luz da literatura especializada, permitindo compreender como o contexto escolar e familiar influenciam a expressão das altas habilidades e a construção da autoestima.

Os resultados indicam que a falta de identificação adequada e a escassez de práticas inclusivas geram efeitos emocionais profundos, como a sensação de inadequação, a perda de interesse e o afastamento simbólico da escola. Por outro lado, revelam que, quando o olhar pedagógico é sensível e a prática é mediada pelo reconhecimento das singularidades, o potencial criativo floresce, transformando a trajetória do aluno e da própria escola.

Em síntese, o *"Gênio Domado"* é mais do que uma pesquisa: é um convite à reflexão sobre o papel da educação diante das diferenças. É um chamado para que educadores, famílias e instituições revejam suas práticas e aprendam a enxergar o brilho que muitas vezes se esconde sob o rótulo do "difícil" ou do "desatento". Porque todo aluno, quando compreendido, pode revelar em si um universo de possibilidades e potencialidades.

Ao unir teoria e sensibilidade, este e-book busca sensibilizar o leitor para a urgência de uma educação que reconheça o talento, a emoção e a diversidade humana — uma escola que não dome o gênio, mas o liberte.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso, por compreender que a subjetividade e as particularidades individuais são fundamentais para a análise de fenômenos

ISBN: 978-65-5222-069-1

educacionais complexos. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite compreender os significados e as relações envolvidas nas experiências humanas, possibilitando ao pesquisador observar não apenas os comportamentos, mas também as percepções, emoções e contextos que os constituem.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede regular de ensino, tendo como foco a trajetória de um aluno diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que, ao longo de sua vida escolar, havia sido reiteradamente classificado como desinteressado, disperso e rebelde. Os relatos de professores e da equipe gestora descreviam-no como um "aluno-problema", o que despertou o interesse da pesquisadora em compreender, de forma mais profunda, as causas desse comportamento e os possíveis talentos não reconhecidos.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram a observação participante, a análise de cadernos e produções escolares, bem como conversas informais com o aluno sobre suas preferências, interesses e modos de aprendizagem. Essa aproximação possibilitou identificar que ele possuía habilidades expressivas no desenho, forte interesse por dinossauros e temas ligados à vida animal, além de criatividade notável em jogos e estratégias de resolução de problemas.

Com base nessas descobertas, foram aplicadas atividades experimentais no espaço escolar, voltadas à exploração das suas habilidades criativas. As propostas envolveram criação de jogos, elaboração de cartazes, folders, cartilhas e produções artísticas, nas quais o aluno poderia expressar suas ideias de maneira visual e lúdica. Essas intervenções pedagógicas, além de servirem como instrumentos de observação, contribuíram para a valorização da autoestima e o reconhecimento das potencialidades do estudante, promovendo mudanças perceptíveis em seu comportamento e engajamento nas atividades escolares.

A pesquisa seguiu os princípios éticos recomendados para estudos com seres humanos. As informações coletadas foram tratadas de forma confidencial, preservando a identidade do aluno e garantindo o anoni-

mato nas descrições apresentadas. As imagens e produções do estudante utilizadas neste e-book foram incluídas mediante autorização da família, assegurando o direito de uso de imagem e de conteúdo.

Os caminhos metodológicos aqui trilhados buscaram, portanto, compreender a relação entre o comportamento escolar e as potencialidades criativas de um aluno com TDAH, ressaltando o papel do professor como mediador sensível, capaz de transformar o olhar sobre o que antes era visto apenas como problema.

Assim, a metodologia adotada não se limita à coleta de dados, mas se configura como um processo de escuta, descoberta e reconstrução de sentido, em que o encontro entre pesquisadora e aluno se torna espaço de aprendizado mútuo e de ressignificação da prática pedagógica.

Inspirada nos pressupostos teóricos de Sternberg (2003) e Delou (1987; 2001; 2005; 2012), a condução metodológica desta pesquisa foi orientada pela compreensão de que o aluno é um ser multifacetado, cujas formas de aprender e expressar-se não se limitam aos padrões cognitivos e comportamentais tradicionalmente valorizados pela escola. Sob essa perspectiva, a inteligência é compreendida como um conjunto dinâmico de competências criativas, analíticas e práticas, que se manifestam de maneira singular em cada indivíduo.

Nesse contexto, o caso analisado evidencia características que podem estar associadas à dupla excepcionalidade, a coexistência de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Tal combinação revela um perfil complexo, em que o potencial criativo e a curiosidade intensa convivem com dificuldades de adaptação aos formatos rígidos e lineares do ensino escolar.

Conforme propõe Gardner (1995), ao desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas, existem diversas formas de expressão da inteligência humana, linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista, que muitas vezes permanecem invisíveis em ambientes escolares tradicionais, justamente por não se alinharem ao modelo lógico-verbal dominante. Essa reflexão se torna

essencial ao reconhecer que alunos como o observado nesta pesquisa podem demonstrar competências elevadas em áreas criativas, espaciais e naturalistas, sem que isso seja imediatamente percebido como indício de altas habilidades.

Assim, o diálogo entre Sternberg, Delou e Gardner (mencionados durante o texto), sustenta a importância de ampliar o olhar pedagógico sobre a diversidade das manifestações de inteligência, possibilitando compreender que o mesmo aluno que enfrenta desafios atencionais pode, ao mesmo tempo, revelar talentos extraordinários quando encontra espaço para expressar suas potencialidades.

Essa perspectiva orientou o olhar da pesquisadora durante todo o processo de observação, permitindo reconhecer, nas expressões artísticas e criativas do aluno, manifestações legítimas de aprendizagem e inteligência, muitas vezes negligenciadas pelas práticas pedagógicas convencionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir das observações e registros sistematizados realizados durante um ano, sobre um aluno de 11 anos, cursando o sexto ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Os dados foram organizados segundo as orientações de Minayo (2014), que propõe uma abordagem qualitativa interpretativa, centrada na compreensão dos sentidos que emergem das interações sociais e educacionais. As evidências incluem observações em sala, produções artísticas, jogos criados pelo aluno e registros fotográficos, os quais serão apresentados a seguir, acompanhados de análise reflexiva e teórica.

A apresentação destes dados está agrupada em seis categorias analíticas. Conforme veremos a seguir:

ISBN: 978-65-5222-069-1

CATEGORIA ANALÍTICA I – O OLHAR INICIAL: INQUIETAÇÃO E DESINTERESSE APARENTE

De acordo com os registros docentes, o aluno apresentava comportamento inquieto, dificuldade de concentração e aparente desinteresse. Seu caderno era repleto de rabiscos e desenhos de dinossauros, o que reforçava a percepção de "falta de foco" e "não adesão às atividades". Contudo, a análise mais atenta revelou que esses desenhos não eram simples distrações: representavam formas alternativas de expressão cognitiva e canalização de atenção criativa, especialmente quando o conteúdo abordava temas que despertavam seu interesse. Foi observado que a mente dele vai muito além do que está sendo falado.

Essa observação inicial abre caminho para uma reflexão sobre o modo como a escola interpreta comportamentos divergentes. Conforme Gardner (1995), as múltiplas inteligências incluem dimensões criativas e visuais frequentemente invisíveis aos métodos de ensino convencionais, que priorizam apenas o raciocínio lógico-verbal e matemático.

CATEGORIA ANALÍTICA II – O DESPERTAR DO INTERESSE: APRENDIZAGEM VISUAL E SENSORIAL

O aluno demonstrou forte engajamento em aulas de Ciências, especialmente quando o conteúdo era apresentado de forma prática e visual, com o uso de mapas mentais, recursos tridimensionais e imagens.

Durante o estudo sobre os povos Fenícios e a teoria da esfericidade da Terra. Para demonstrar que os povos fenícios observavam os barcos a partir da praia e percebiam que, à medida que se afastavam, os navios pareciam "desaparecer" no horizonte, revelando que a Terra não era plana. A professora elaborou um esquema simples no quadro, e o aluno, por iniciativa própria, produziu uma versão detalhada em seu caderno, com representações técnicas e simbólicas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O aluno desenhou um navio detalhado, com sinalizações navais, proporções perfeitas, detalhes técnicos, as ondas do mar, a perspectiva do horizonte... Era como se ele estivesse vendo a cena com os próprios olhos. Um talento que ninguém imaginava. Um talento que estava camuflado sob um comportamento que fugia ao padrão esperado mas que, quando acolhido, brilhou de forma surpreendente.

Ao ver o desenho de forma superficial, não encontraríamos nada tão impactante, mas ao analisar a imagem, e a partir das explicações do aluno, o desenho passa a ter sentido. O mais incrível no desenho está no fundo amarelo... Ele fez os detalhes do que poderia estar embaixo do solo, se tratando de um processo evolutivo.

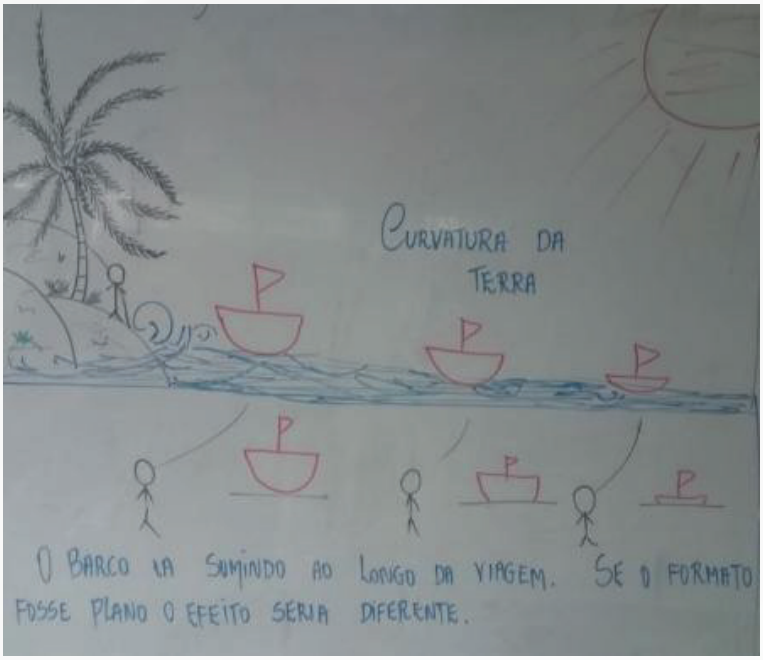
Esse resultado reforça a concepção de inteligência criativa e prática proposta por Sternberg (2003), segundo a qual o indivíduo bem-sucedido mobiliza diferentes modos de pensar para compreender o mundo. O desenho do aluno, ao extrapolar a proposta inicial, evidencia uma elaboração cognitiva complexa e pensamento simbólico avançado.

A seguir, veremos duas imagens. A primeira imagem, representa o desenho da professora no quadro e a segunda imagem representa do desenho do aluno no caderno.

A análise dos desenhos evidencia um modo singular de pensar e representar o mundo. O aluno demonstra criatividade, percepção visual apurada, pensamento simbólico e senso estético refinado, características frequentemente associadas a perfis de TDAH com potencial criativo elevado. Sua capacidade de transformar uma explicação simples em uma produção complexa e original indica habilidades cognitivas avançadas, memória visual ampliada e conexões mentais não lineares, que se alinham a traços de Altas Habilidades/Superdotação. Esse conjunto de características reforça a compreensão de que o TDAH não se limita a um quadro de dificuldades atencionais, mas pode coexistir com talentos excepcionais — uma expressão genuína da dupla excepcionalidade, que exige do educador um olhar sensível e metodologias diferenciadas para florescer.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Imagem 1: Desenho da professora no quadro / desenho do aluno no caderno



Fonte: A autora (2025)

Imagem 1: Desenho da professora no quadro / desenho do aluno no caderno



Fonte: A autora (2025)

CATEGORIA ANALÍTICA III – RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO: O EFEITO DO OLHAR AFIRMATIVO

Quando a produção do aluno foi compartilhada e reconhecida pela turma, observou-se uma mudança significativa em seu comportamento. A valorização pública de suas habilidades promoveu integração social, autoestima e reconhecimento pelos pares. O gesto de reconhecimento simbólico — o aplauso coletivo — transformou a forma como os colegas o percebiam e abriu espaço para novas relações em grupo. Essa ação fez com que a turma percebesse suas qualidades e potencialidades, abriu espaço para vínculos mais respeitosos e afetivos.

Ao final da aula, no corredor, o aluno se aproximou e me abraçou. Esse gesto, simples em aparência, carregava um profundo significado — expressava gratidão, pertencimento e alegria. Demonstrar carinho não era algo habitual em seu comportamento, o que tornava aquele abraço ainda mais revelador: ele simbolizava o reconhecimento de que, pela primeira vez em sua trajetória escolar, estava sendo verdadeiramente visto, valorizado e respeitado.

Esse resultado revela o papel essencial da mediação pedagógica afetiva, conforme defende Delou (2005), ao destacar que o desenvolvimento das altas habilidades depende do reconhecimento sensível e do incentivo à autonomia criadora.

CATEGORIA ANALÍTICA IV – CRIATIVIDADE E RACIOCÍNIO LÓGICO: O JOGO DOS DINOSSAUROS

Durante a proposta de trabalho sobre relações ambientais, o aluno optou por explorar o tema de maior interesse pessoal: os dinossauros e suas interações ecológicas. A partir dessa escolha, desenvolveu — de forma autônoma e em apenas dois dias — um jogo de cartas educativo, no qual aplicou conceitos de classificação, lógica e estratégia.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O jogo consistia na separação dos dinossauros em grupos, de acordo com suas características gerais e específicas, como tipo de alimentação (herbívoros, carnívoros ou onívoros), modo de locomoção (terrestre, aquático ou aéreo), força, resistência, tamanho e peso. Cada carta era desenhada e numerada pelo próprio aluno, representando o "nível de dominância" de cada espécie. As jogadas envolviam comparações entre os valores das cartas, e o vencedor era aquele que acumulava a maior pontuação ao final das rodadas.

Mais do que uma simples atividade lúdica, essa criação revelou processos cognitivos complexos, envolvendo observação, categorização, planejamento e tomada de decisão. O aluno demonstrou habilidade em articular conhecimentos científicos e simbólicos, mobilizando conceitos de ecologia e relações de interdependência entre espécies e, de forma criativa, comparou essas relações com as interações humanas atuais, estabelecendo um paralelo entre equilíbrio ambiental e social.

O aluno teve possibilidade de escolher como desenvolveria o seu trabalho dentro da proposta apresentada pela professora, então optou pelo tema dos dinossauros (seu hiperfoco), e isso foi usado de forma produtiva, articulando prazer e conhecimento científico.

Imagem 3: fotos das cartas criadas pelo aluno



Fonte: A autora (2025)

Esse episódio reforça a ideia de aprendizagem significativa e criativa, na qual o aluno constrói conhecimento a partir de seu interesse, articulando elementos lúdicos e científicos. Delou (2012) fala que o talento floresce quando há espaço para expressão autônoma, e não apenas reprodução de conteúdos.

CATEGORIA ANALÍTICA V – ESTRATÉGIA COGNITIVA E RACIOCÍNIO ESPACIAL

Durante o teste com quebra-cabeça temático (dinossauros), buscava-se avaliar concentração, raciocínio lógico e estratégia. Inicialmente, o aluno parecia disperso, empurrando as peças, mas, após alguns minutos de observação, demonstrou uma organização silenciosa e precisa das peças, separando-as por cores e formatos antes de iniciar a montagem. O aluno concluiu o desafio com rapidez e exatidão, surpreendendo a todos os observadores.

Imagem 4: O aluno após montagem do quebra-cabeça



Fonte: A autora (2025)

Todo o processo observado durante a montagem do quebra-cabeça, demonstra raciocínio visual-espacial e capacidade de planejamento cognitivo, características associadas à inteligência criativa e à superdotação em artes visuais (Sternberg, 2003; Gardner, 1995).

A elaboração do jogo evidencia que, apesar do diagnóstico de TDAH, o estudante possui elevada capacidade criativa, raciocínio lógico e pensamento estratégico, características frequentemente associadas às Altas Habilidades/Superdotação (AHSD). Essa produção reforça a importância de atividades abertas e contextualizadas, que permitam ao aluno expressar seu potencial em linguagens não tradicionais, fora dos moldes puramente acadêmicos.

CATEGORIA ANALÍTICA VI – EXPRESSÃO ARTÍSTICA E TRIDIMENSIONAL: DESENHOS E ESCULTURA ARTICULADA

O TDAH, embora frequentemente associado a prejuízos atencionais e à impulsividade, também pode manifestar-se como um modo singular e criativo de perceber o mundo. Diversos estudos apontam que alunos com TDAH tendem a apresentar pensamento divergente, originalidade nas soluções e intensa imaginação, o que os torna capazes de produzir obras e ideias fora dos padrões convencionais. Essa característica se evidencia no aluno observado, cuja expressão artística e tridimensional revela um repertório cognitivo rico, inventivo e sensível.

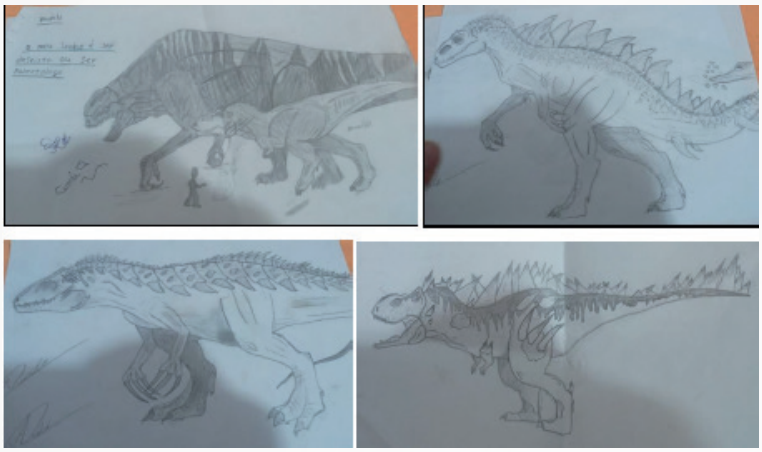
Não se pode descartar a possibilidade de que, além do TDAH, manifeste também características de Altas Habilidades/Superdotação, configurando uma possível dupla excepcionalidade. O estudante demonstra notável capacidade de expressão visual e tridimensional, tanto em seus desenhos minuciosos e detalhados, quanto na construção de esculturas articuladas de dinossauros, elaboradas com materiais simples como papelão, fita adesiva e elementos recicláveis.

Seus desenhos evidenciam qualidade artística acima da média, mesmo sem formação prévia ou curso técnico. Apresentam traços fir-

ISBN: 978-65-5222-069-1

mes, proporções coerentes, noções avançadas de perspectiva e um olhar apurado para detalhes anatômicos e expressivos — sobretudo nas representações de dinossauros, tema de seu interesse central. Já as esculturas tridimensionais revelam habilidades motoras finas, percepção espacial desenvolvida, coordenação, planejamento e senso estético apurado, evidenciando a capacidade do aluno de transformar ideias complexas em formas artísticas concretas e significativas.

Imagem 4: Representa uma foto compilada de 4 desenhos produzido pelo aluno



Fonte: A autora (2025)

Imagem 5: Escultura articulada de dinossauro produzido pelo aluno



Fonte: A autora (2025)

Essas manifestações artísticas, quando reconhecidas, contribuem para a ressignificação do diagnóstico de TDAH: de uma limitação comportamental para uma forma distinta de organização mental, em que a criatividade se sobrepõe à linearidade. Tais manifestações sugerem que, além do diagnóstico de TDAH, o aluno apresenta características compatíveis com AHSD, evidenciadas pelo pensamento criativo, pela persistência no aprimoramento técnico e pela capacidade de produzir de forma autônoma e complexa dentro de seu campo de interesse. Quando reconhecidas, essas expressões permitem ressignificar o diagnóstico, deslocando-o da noção de limitação para uma forma diferenciada de organização cognitiva, na qual a imaginação, a curiosidade e a criação substituem a linearidade tradicional do pensamento escolar.

Essa leitura reforça a importância da formação continuada de professores, de modo que possam identificar talentos e potenciais em alunos com TDAH, compreendendo que suas manifestações nem sempre estão vinculadas às áreas acadêmicas. O reconhecimento e o estímulo adequados podem transformar trajetórias que, de outro modo, permaneceriam ocultas ou subestimadas, permitindo que esses estudantes desenvolvam plenamente suas capacidades e encontrem significado no processo de aprender.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

A observação longitudinal que ocorreu em diversos momentos, durante um período prolongado, diferente de uma observação pontual (feita em um único momento), demonstra que o aluno, antes identificado apenas pelas dificuldades comportamentais, apresenta altas habilidades em artes visuais, raciocínio espacial e pensamento criativo.

Seu progresso evidencia a importância da didática mais sensível, sem conceitos pré estabelecidos, que integra emoção, estética, ciência e busca por conhecimentos, confirma que a valorização das múltiplas inteligências transforma a relação do estudante com o aprender.

Precisamos entender que “**o aluno não precisava ser padronizado. Ele precisava ser reconhecido”.**

Em convergência com Sternberg (2003), Gardner (1995) e Delou (2005), os achados apontam para a urgência de modelos pedagógicos que identifiquem e acolham talentos camuflados por comportamentos atípicos, superando o reducionismo diagnóstico e revelando as muitas formas de genialidade que habitam a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender, a partir de um estudo de caso qualitativo, as nuances do processo de aprendizagem de um aluno diagnosticado com TDAH, tradicionalmente rotulado como “desinteressado”, “indisciplinado” e “sem limites”. A trajetória investigativa revelou o quanto o olhar sensível e investigativo do educador pode modificar o destino escolar de uma criança, quando substitui o julgamento pela escuta, e a padronização pela observação atenta das potencialidades individuais.

Os achados evidenciam que o aluno, até então visto sob o prisma do déficit, expressava uma inteligência singular, criativa e profundamente conectada ao imaginário e ao pensamento visual — características que dialogam com a teoria das inteligências múltiplas proposta por Gardner (1995), para quem “a escola tende a valorizar apenas uma pequena parcela da ampla gama de capacidades humanas”. Esse reconhecimento foi fundamental para repensar o conceito de sucesso escolar, deslocando o foco das limitações para as múltiplas formas de expressão e cognição.

As observações, experimentações e interações realizadas ao longo do processo demonstraram que o interesse e o engajamento emergem quando o conteúdo faz sentido para o sujeito. No caso em estudo, o vínculo com o professor, a ludicidade, os desenhos, jogos e desafios criativos serviram como pontes entre o aluno e o conhecimento, validando o que Sternberg (2003) denomina de valorização do pensamento criativo e prá-

tico na aprendizagem. Assim, o ambiente escolar deixou de ser um espaço de frustração e passou a ser terreno fértil para a descoberta de talentos.

A experiência também reforça a importância de que as instituições educativas desenvolvam práticas pedagógicas diferenciadas e formações docentes continuadas, conforme aponta Delou (2001; 2005; 2012), a fim de que professores possam identificar precocemente as potencialidades e demandas específicas de seus alunos. A ausência desse preparo, muitas vezes, contribui para o reforço de rótulos e exclusões sutis, perpetuando a invisibilidade de tantas inteligências que florescem fora do padrão esperado.

Os resultados obtidos a partir da observação do caso revelaram um cenário complexo e profundamente revelador sobre as formas de perceber e incluir o aluno com TDAH no contexto escolar. O estudante, inicialmente descrito pelos professores como desinteressado, disperso e rebelde, mostrou, ao longo do acompanhamento, habilidades notáveis nas áreas artísticas, criativas e estratégicas, sobretudo em atividades que envolviam desenho, criação de jogos e representações visuais.

Essas descobertas trouxeram à tona um aspecto fundamental discutido por Gardner (1995): as inteligências múltiplas que coexistem em cada indivíduo, mas que frequentemente permanecem invisíveis em ambientes escolares tradicionais, onde apenas as competências lógico-matemáticas e linguísticas são valorizadas. No caso analisado, o aluno apresentava inteligência espacial, naturalista e criativa altamente desenvolvidas, mas suas habilidades não se manifestavam de modo convencional nas disciplinas curriculares, o que levou a interpretações equivocadas sobre seu desempenho e comportamento.

Durante o processo de observação e aplicação de atividades diferenciadas, o aluno passou a demonstrar maior engajamento e autoestima. As propostas baseadas em sua área de interesse (os dinossauros) permitiram que ele se sentisse capaz e reconhecido, evidenciando que a motivação e o vínculo afetivo com o professor são elementos decisivos para o aprendizado significativo.

O reconhecimento público de suas produções em sala, como no episódio do desenho sobre os povos Fenícios, foi determinante para a mudança de sua postura e para o fortalecimento de suas relações com os colegas, demonstrando o impacto positivo da valorização do talento como ferramenta de inclusão e desenvolvimento pessoal.

Entretanto, mesmo diante de resultados concretos e expressivos, a maioria dos professores não reconheceu o aluno como alguém com possíveis AHSD. Isso ocorreu porque suas potencialidades não estavam voltadas para as áreas acadêmicas tradicionais, mas sim para dimensões artísticas e criativas, ainda pouco valorizadas na escola. Tal percepção revela uma concepção restrita e ainda muito arraigada sobre o que é "ser inteligente" — visão que associa o sucesso escolar exclusivamente ao bom desempenho em provas e notas elevadas. Essa limitação reforça o alerta de Sternberg (2003) e Delou (2005; 2012), que defendem a necessidade de ampliar o olhar pedagógico sobre as múltiplas expressões da inteligência humana.

O caso deste aluno evidencia, portanto, a urgência de se investir na formação continuada e na capacitação dos professores, para que possam reconhecer e compreender as manifestações diversas de talento e potencial entre seus alunos. Somente um professor preparado e sensível é capaz de perceber que comportamentos considerados desafiadores podem esconder altas habilidades não reconhecidas, exigindo estímulos adequados para florescerem. A falta desse olhar investigativo e empático faz com que muitos estudantes permaneçam à margem, invisíveis ou "domados" por um sistema escolar que não compreende suas singularidades.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que o verdadeiro desafio não reside apenas na identificação do TDAH, mas na capacidade de enxergar além do diagnóstico, reconhecendo que, por trás da inquietação, da impulsividade e da aparente dispersão, pode existir um potencial criativo e intelectual extraordinário. Em muitos casos, esse potencial está relacionado à dupla excepcionalidade, quando o TDAH coexiste com AHSD, configurando um perfil singular de desenvolvimento.

Reconhecer e valorizar essas capacidades implica compreender que tais alunos necessitam de estratégias diferenciadas de ensino, estímulos adequados e um olhar pedagógico mais sensível, capaz de acolher suas formas próprias de aprender e se expressar. Além disso, é fundamental garantir condições de acessibilidade nos ambientes escolares, assegurando que todos os estudantes tenham acesso real a um ensino compreensível, significativo e muitas vezes, adaptado às suas necessidades. Somente por meio dessa valorização e da construção de espaços verdadeiramente acessíveis é possível promover uma educação inclusiva, humana e transformadora, que permita a todos os estudantes (especialmente os mais singulares) desenvolverem plenamente suas potencialidades e sentirem-se reconhecidos em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Educação de alunos com altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades.* Petrópolis: Vozes, 1987.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *A educação de alunos com altas habilidades/superdotação: a necessidade de formação de professores.* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Altas habilidades/superdotação: orientações para a prática pedagógica.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Altas habilidades/superdotação: contribuições para uma educação inclusiva.* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

STERNBERG, Robert J. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.045

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS INTER-RELAÇÕES COM A SEXUALIDADE – REVISÃO INTEGRATIVA

Helen Cristiane da Silva Theodoro[1]
Ailton Barcelos da Costa[2]

RESUMO

O desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pode ser um grande desafio, especialmente quando se trata de questões relacionadas à sexualidade. Esse tema pode ser delicado tanto para as próprias pessoas com TEA quanto para seus familiares, professoras/es e pessoas próximas. Neste caso, ocorre a junção de duas concepções cercadas por mitos, estigmas e preconceitos – sexualidade e deficiência. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender o que as produções nacionais têm apontado sobre o desenvolvimento da sexualidade das pessoas com TEA. Para isso, realizamos sem recorte temporal, no mês de abril de 2025, um levantamento dos estudos empíricos indexados no Periódicos CAPES, que tratassem sobre a sexualidade de pessoas com TEA. Utilizando os termos de busca "autis*" AND "sexualidade", obteve-se 26 resultados e, após a leitura dos títulos, 10 estudos foram selecionados. Os artigos duplicados foram excluídos e, ao final oito artigos foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo. Os resultados revelam que a sexualidade de pessoas com TEA é

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UF, helenstheodoro@gmail.com;

2 Doutor em Educação Especial e Pós-doutorando pela Universidade Federal de São Carlos – SP, ailton.barcelos@ufscar.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

frequentemente negligenciada, sendo marcada por infantilização, estigmas e silenciamentos. A maioria dos estudos destaca o papel central das mães como as principais cuidadoras de suas/seus filhas/os com TEA, mas, também, como agentes reprodutoras de normas cisheteronormativas. Apesar das dificuldades comunicativas entre pais e filhas/os, pessoas com TEA relatam desejos e experiências afetivo-sexuais que demandam escuta ativa e respeito à singularidade. Divergências teóricas emergem entre abordagens biomédicas e aquelas pautadas no paradigma da neurodiversidade, tanto quanto em questões culturais e ambientais. Evidencia-se, ainda, a escassez de programas de educação sexual inclusiva e de pesquisas com recorte interseccional. Conclui-se que é urgente promover políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a sexualidade como direito e dimensão constitutiva da experiência humana, desafiando perspectivas capacitistas e promovendo a cidadania plena de todo ser humano.

Palavras-chave: Educação Especial, Transtorno do Espectro do Autismo, Sexualidade.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm se tornado cada vez mais tema em destaque nas pesquisas científicas nos últimos anos (Santos; Elias, 2018; Schmidt *et al.*, 2016). A busca por compreender a infinitude da natureza humana e, diante disso, poder contribuir significativamente para os processos educacionais e de desenvolvimento têm se tornado o foco de muitas/os pesquisadoras/es.

Pesquisas recentes (Maenner *et al.*, 2021; Maenner *et al.*, 2020; Málaga *et al.*, 2019; Baio *et al.*, 2018) apontam para um crescimento exponencial do número de diagnósticos de TEA, configurando-o como a desordem do neurodesenvolvimento mais prevalente no mundo.

Com o aumento das taxas de diagnóstico de TEA, o número desses estudantes que entram e saem do sistema educacional, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aumentou consideravelmente, como indicam dados recentes sobre prevalência de TEA nos Estados Unidos, passando de 2,79% em 2019 para 3,49% em 2020 (Li *et al.*, 2022), enquanto o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) em 2014 indicava uma taxa de 1,69% (Baio *et al.*, 2018).

O TEA, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V) (APA, 2014), é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento descrito por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento; interesse ou atividades, manifestados por movimentos; falas e manipulação de objetos de forma repetitiva e/ou estereotipada; déficit na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação, usados para interação social; e, inabilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Essas características estão presentes desde o início da infância, limitando e/ou prejudicando as atividades de vida autônoma dessas pessoas.

Entretanto, o prejuízo funcional diante das atividades cotidianas poderá variar de acordo com as características da pessoa e do ambiente

ISBN: 978-65-5222-069-1

no qual ela está inserida (APA, 2014). Para o DSM-5 TR (APA, 2023), essa condição pode ser classificada com base na gravidade em relação à interação e comunicação: necessidade de apoio, instrução substancial, apoio intensificado. Já, a definição dada pelo DSM-V (APA, 2014), converge com o disposto na legislação brasileira (Brasil, 2012; 2015) ao definir o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações significativas na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, que variam em grau e intensidade. Contudo, enquanto a lei enfatiza o reconhecimento jurídico e os direitos da pessoa com TEA, o DSM-V (APA, 2014) foca na caracterização clínica e diagnóstica do transtorno (Brasil; 2012; 2015).

De todo modo, quando tratamos do desenvolvimento de pessoas com TEA, é comum que pais e demais familiares estejam envolvidos nesse processo desde o nascimento da criança. Todavia, nos primeiros anos de vida, geralmente, ocorre a busca por tratamentos e terapias que possibilitem a pessoa com TEA ter uma vida – o mais próxima possível –, dos padrões socialmente aceitos. Nesse momento, respeitada as características individuais, há uma corrida contra o tempo para as intervenções precoces; terapias ocupacionais, da fala e comportamentais; psicológicas; educacionais; medicamentosas, e demais suportes na busca por tornar a/o filha/o mais desenvolvido possível.

Ao falar das condutas familiares ocorridas, principalmente, na primeira infância é comum que pais e/ou responsáveis estejam focados na busca pela/o filha/o ideal. Como determinado por Bravo-Benítez *et al.* (2019), muitos pais tendem a entrar em um processo de luto diante do diagnóstico de TEA recebido pela/o filha/o. A perda da/o filha/o idealizada/o, a tristeza por não saber como agir e as incertezas diante do desenvolvimento, pode fazer com que os pais se sintam despreparados e distantes. Nesta perspectiva, pode ocorrer que assuntos ligados a sexualidade não sejam considerados importantes durante o desenvolvimento da infância das pessoas com TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Não obstante a isso, é comum que com o passar dos anos – principalmente com a chegada da puberdade e adolescência – os pais sintam a necessidade em desenvolver em suas/seus filhas/os a capacidade de realizar a leitura de "pistas" não verbais presentes no ambiente, assim como o reconhecimento de gestos e expressões faciais de outras pessoas. Essa capacidade é um mecanismo essencial para o desenvolvimento socioemocional, tanto quanto para o estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais; compreensão e respeito às normas cultas presentes na sociedade; concepção dos limites próprios e do "Outro"; iniciar e/ou manter interações/relacionamentos afetivos e/ou sexuais; discernimento dos sentimentos e emoções; ou seja, poder estar adequada/o e incluída/o nos mais variados contextos etc. (Dekker et al., 2014; Ottoni; Maia, 2019).

Ainda nesse sentido, identifica-se entre as pessoas com TEA que, na adolescência, aumenta-se a probabilidade de vivenciar esse processo como uma experiência negativa e as chances de comportamentos sexuais socialmente inadequados (Dewinter et al., 2016).

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de suporte prévio às famílias para o enfrentamento de mudanças, reconhecendo-se o seu papel na construção de relações afetivas e de cuidado, proporcionando interações contínuas que permitam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para uma vivência saudável da sexualidade das/os adolescentes que impactarão diretamente nas práticas da vida adulta (Silva et al., 2018).

Dentro de uma perspectiva geral do papel parental, Gergely e Rusu (2021) afirmam que os pais são os primeiros educadores sexuais de suas/seus filhas/os, típicos e atípicos. É, no ambiente familiar que as primeiras aprendizagens relacionadas ao corpo; autocuidado; vestimentas; normas sociais; e demais informações diretas (mais objetivas – cuidar do próprio corpo; anatomia humana; sexo biológico; reprodução) e indiretas sobre sexualidade (noções de beleza; gênero; orientação sexual; identidade; lutas sociais; representatividade; etc.) são vivenciadas.

Levando isso em consideração e, diante do cenário nacional brasileiro, indagamos sobre as dimensões do TEA e suas inter-relações com o desenvolvimento da sexualidade desse público. Justifica-se desse modo, realizar um levantamento das pesquisas nacionais, sobre esta temática, a fim de conhecermos o que as pesquisas têm evidenciado e relatado ser essenciais para o desenvolvimento global dessas pessoas. No próximo tópico, tratamos sobre Sexualidade, Educação Sexual e TEA – o saber científico, base teórica desse capítulo.

SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E TEA – O SABER CIENTÍFICO

A sexualidade, nasce e morre conosco, mutando-se ao longo das fases do desenvolvimento, configurando-se direito fundamental humano para o exercício pleno da cidadania (Theodoro, 2022). A *Word Health Organization* (WHO; 2022, p. 5); define que a sexualidade é "um aspecto central do ser humano ao longo da vida que engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução". Para além disso, a sexualidade humana engloba fatores culturais, políticos, econômicos, religiosos e biopsicossociais que são experimentados, ou não, nas interações sociais ao longo da vida (WHO, 2022).

Sobre a Educação Sexual, Zerbinati e Bruns (2017) já defendiam que se trata de um tema contemporâneo e de extrema necessidade ao desenvolvimento humano. É, por meio da educação sexual que se realiza o ensino dos temas ligados a sexualidade, podendo ser realizada dentro dos processos educacionais formais, não-formais ou informais de ensino, respeitando-se as fases do desenvolvimento, demandas coletivas e individuais. A prática da educação sexual tem como foco o desenvolvimento global do ser humano, garantindo, acima de tudo, a proteção de seus direitos (UNESCO, *et al.*, 2018).

Para além dessas definições, é importante compreendermos que, quando tratamos sobre a sexualidade podem ocorrer vários desafios. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a sexualidade é tida como um

ISBN: 978-65-5222-069-1

tema delicado e desconfortável para muitas pessoas, o que pode dificultar a abordagem por parte de muitas famílias e demais instituições. Do mesmo modo, sofrendo a interferência das questões políticas, culturais e religiosas, a sexualidade pode ser compreendida de maneira errônea, difundir mitos, preconceitos e atitudes discriminatórias sobre vários públicos, como no caso das pessoas com deficiência e TEA.

Maia e Ribeiro (2010), ao tratarem sobre os mitos e estereótipos direcionados a sexualidades das pessoas com deficiência, indicam que comumente essas pessoas são tratadas como: a) assexuais – não possuindo nenhuma manifestação da sexualidade, seja no corpo, pensamento ou ação; b) hipersexuadas – desejos e ações sexuais completamente fora de controle e sem leitura ambiental, inclusive com exposições públicas da genitália e/ou de masturbação; c) deserotizadas – incapazes de manifestar qualquer tipo de desejo ou atração, afetiva e/ou sexual, em outras pessoas; d) disfuncionais – incapazes de usufruir do sexo como ato prazeroso; e) esterilização simbólica – havendo a negação da capacidade reprodutiva e do exercício da parentalidade por essas pessoas.

Ao abordarmos essas concepções capacitistas relacionadas a sexualidade das pessoas com TEA, é importante considerar que, muitas vezes, as famílias tendem a exercer mecanismos de infantilização e/ou de superproteção dessas pessoas. Consideradas eternos "anjos azuis", as pessoas com TEA tendem a terem negada a manifestação da sua sexualidade, principalmente quando não possuem recursos de comunicação estabelecidos, o que implica no aumento da marginalização desse público. Conforme destacam Strini, Melo e Zeoti (2025), a negação ou o apagamento da sexualidade de pessoas com TEA constitui uma forma concreta de capacitismo, uma vez que desconsidera sua condição de detentoras de desejo, autonomia e direitos. Não obstante a isso, o próprio estigma relacionado ao TEA, compromete o desenvolvimento da sexualidade dessas pessoas, pois gera múltiplos efeitos negativos sobre a saúde mental e o bem-estar dessas pessoas. Segundo Turnock, Langley e Jones (2022), a percepção social do autismo é moldada por um conjunto de interpreta-

ções e representações públicas e profissionais, articuladas à forma como os "traços autistas" se manifestam de modo visível. Ou seja, em contextos marcados pelo estigma, observa-se a tendência de pessoas com TEA recorrerem ao uso de estratégias de camuflagem, para ocultar ou minimizar traços tidos como característicos (ex. terapias em habilidades sociais e comportamentais; treinos para extinção das estereotipias etc.) para se adequar às expectativas sociais, o que frequentemente resulta em sofrimento psíquico e exaustão emocional, o que vai prejudicar diretamente o desenvolvimento da identidade e sexualidade.

Maggio et al. (2022), Solomon, Pantalone e Faja (2019) ao tratar do desenvolvimento da sexualidade das pessoas com TEA na perspectiva da WHO (2022), esclarecem que o desenvolvimento da sexualidade pode diferir de pessoas neurotípicas, principalmente quando se trata dos aspectos ligados a comunicação social, conscientização sexual e processamento sensorial. Nesta perspectiva, a educação sexual direcionada a este público deve atender as especificidades de cada pessoa, mas, acima de tudo "manter explicações curtas e factuais, usar linguagem breve, específica e concreta, apresentar informações visualmente (como uso de vídeos), envolver os pais, e enfatizar resolução de problemas e *role-play*" (Solomon; Pantalone; Faja, 2019, p. 346).

Brown-Lavoie, Viecili e Weiss (2014), realizaram uma pesquisa sobre conhecimento sexual e vitimização em adultas/os com TEA. Participaram 95 pessoas com TEA e 117 pessoas sem TEA, via internet, recrutadas em instituições do Canadá e Estados Unidos. Os resultados mostraram que, os principais obstáculos no desenvolvimento da sexualidade estão direcionados a comunicação social, processamento sensorial e compreensão das nuances não verbais presentes no ambiente – como gestos, expressões corporais, de sentimentos e emoções. Os autores demostraram que, a ausência de educação sexual assertiva e direcionada as individualidades das pessoas com TEA, pode fazer com que elas se mantenham mais suscetíveis as situações de abuso e violência sexual, não consigam estabelecer

e/ou manter relacionamentos e/ou ainda, se sintam inseguras quanto a autoimagem e desenvolvimento da identidade.

Em continuidade, estudos anteriores realizados no início da década de 2000, mostraram que pessoas com TEA experimentam solidão mais intensamente e com mais frequência do que suas contrapartes não autistas (Bauminger; Kasari, 2000; Bauminger *et al.*, 2003), o que pode ser decorrente da ausência de comunicação entre pais e filhas/os, distanciamento com os familiares, vivência do processo de aceitação da condição da/o filha/o etc., o que atrasa o desenvolvimento da sexualidade desse público. Apesar de, às vezes, experimentarem dificuldades com interação social, pesquisas têm demonstrado que as pessoas com TEA possuem interesses em conexões sociais com outras pessoas (Benford; Standen, 2009; Davidson, 2008).

No tocante a este aspecto, Figueiredo *et al.* (2024) enfatizam que pessoas com TEA podem enfrentar desafios únicos relacionados à sexualidade, pois os prejuízos em habilidades sociais e comunicação potencialmente impactam a expressão e experiência da sexualidade, afetando suas habilidades de compreender e interpretar sinais sociais, emoções e comportamentos não-verbais de outros. Além disso, essas pessoas podem ser mais vulneráveis, pois podem ter compreensão diferente sobre limites e consentimento, aumentando, em muitos casos, o isolamento social.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender o que as produções nacionais têm apontado sobre o desenvolvimento da sexualidade das pessoas com TEA.

MÉTODO

DELINEAMENTO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão intregrativa da literatura. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008; p. 760) “é uma estratégia metodológica que visa reunir e analisar, de maneira

ampla e sistemática, a produção científica existente sobre um determinado tema "pois, permite a inclusão simultânea de pesquisa experimental e quase-experimental proporcionando uma compreensão mais completa do tema de interesse", o que configura o delineamento do nosso trabalho.

Gil (2018), ao tratar sobre o delineamento de pesquisa, reforça que este que vai estipular um roteiro base permitindo que outros trabalhos sejam replicados. Nesta perspectiva, agrega-se que a pesquisa de revisão integrativa possibilita a construção de uma análise crítica articulada entre todos os artigos encontrados, gerando um aumento significativo da compreensão de múltiplas vertentes e da interpretação dos resultados encontrados.

Ademais, o estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com o propósito de desenvolver um entendimento contextualizado acerca do objeto de pesquisa. Tal perspectiva, permite conhecer o estado da arte sobre o tema pesquisado (transtorno do espectro do autismo e desenvolvimento da sexualidade), além de promover uma análise crítica que contribua para o aprofundamento teórico e reflexivo de questões incipientes.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para alcançar o objetivo definido, foi realizado um levantamento dos estudos empíricos inseridos no diretório científico do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES – MEC. Esse banco de dados foi selecionado por ser considerado um dos de maior alcance e divulgação à nível nacional. Por ser considerado um tema em ascensão (sexualidade e TEA), não foi houve a aplicação de recorte temporal e a busca foi realizada no mês de abril de 2025. Em relação aos termos de busca, utilizamos a combinação de: "autis*" AND "sexualidade". Como critérios de inclusão, foram selecionadas as produções que apresentaram desde o título os termos da busca, fossem realizadas com brasileiras/os e que fossem pessoas com TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Excluímos pesquisas que se destinavam a outros públicos ou que se tratavam apenas sobre levantamento de dados. As pesquisas duplicadas foram descartadas.

A seleção dos estudos que fundamentaram está revisão integrativa ocorreu de modo sequencial e rigoroso, assegurando a credibilidade metodológica e alinhamento com os propósitos delineados, sendo: **1)** Inicialmente, foi realizada uma busca sistematizada em bases de dados previamente elencadas, mediante o uso dos descritores definidos no projeto; **2)** Os títulos das produções identificadas foram examinados, visando a identificação das palavras-chave pertinentes ao tema investigado; **3)** Posteriormente, os resumos das obras foram lidos integralmente para realizar uma triagem inicial e selecionar potenciais estudos elegíveis. Aqueles considerados adequados foram submetidos à análise aprofundada de seus conteúdos, proporcionando maior compreensão acerca da relevância e aderência ao objeto focalizado.

Na etapa subsequente, **4)** os estudos classificados como relevantes foram organizados em ordem cronológica, facilitando a visualização do desenvolvimento histórico dos temas abordados. Essa organização permitiu a realização de uma análise de conteúdo guiada pelas questões centrais e norteadoras propostas para a revisão.

O percurso metodológico adotado resultou em uma, **5)** síntese cuidadosa das evidências que apresentam diálogo direto com os objetivos projetados, contribuindo para uma compreensão ampliada e fundamentada do fenômeno pesquisado. A construção dessa síntese baseou-se na triangulação dos achados, na identificação de convergências e divergências entre os estudos, e **6)** na análise crítica dos conteúdos selecionados. Esse percurso metodológico, trouxe evidências que dialogam com os objetivos delineados, oferecendo subsídios para a compreensão ampliada do fenômeno investigado.

Durante o processo de busca no banco de dados da CAPES, após a inserção dos termos, obtivemos o retorno de 26 pesquisas. Terminado os

ISBN: 978-65-5222-069-1

processos de seleção das pesquisas, descritos acima, restaram oito pesquisas que foram organizadas e seguem na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Síntese cronológica e identificação dos estudos analisados

Ano	Autores	Título	Público participante
2003	Maria Juracy Filgueiras Toneli; Daniela Mendes; Mariana Barreto Vavassori; Thais Guedes; Ivana Finkler	Concepções e práticas de adolescentes do sexo masculino sobre sexualidade	12 adolescentes do sexo masculino, estudantes de escolas públicas e privadas do ensino médio em Florianópolis
2017	Rafael De Tilio	Transtornos do Espectro Autista e sexualidade: um relato de caso na perspectiva do cuidador	1 cuidadora (irmã) de um adulto de 35 anos com TEA
2021	Graziela Mezin da Silva; Rafael De Tilio	Discursos de familiares acerca da sexualidade de sujeitos autistas	16 participantes (2 pessoas autistas, 8 mães, 3 pais, 2 irmãos e 1 avô)
2021	Aline Veras Morais Brilhante; Leila Maria de Andrade Filgueira; Samuel Verter Marinho Uchôa Lopes; Nathalie Barreto Saraiva Vilar; Lívia Rocha Mesquita Nóbrega; Ana Juarina Magalhães Verissimo Pouchain; Luiz Carlos Gabriele Sucupira	"Eu não sou um anjo azul": a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas	14 adolescentes autistas (15 a 17 anos) de escolas regulares
2023	Sara Carlitos Quinava; Eduardo Espíndola Fontoura Júnior; Márcia Regina Martins Alvarenga	Relato de um estudo piloto sobre comunicação em sexualidade com pais de adolescentes com transtorno de espectro autista	2 mães de adolescentes com TEA
2023	Clarice Antunes do Nascimento; Juliana Ribeiro Vargas; Kay Duarte Bezerra	Gênero e sexualidade de jovens com TEA: uma breve análise a partir do podcast Introvertendo	Jovens produtores do podcast Introvertendo (autistas)
2024	Maria Luiza da Silva; Laura Araújo Ferreira; Angela Maria Rosas Cardoso	Adolescência da pessoa com transtorno do espectro do autismo: ótica dos pais	10 pais e mães de adolescentes com TEA atendidos em serviço ambulatorial

Ano	Autores	Título	Público participante
2024	Adriana Onofre Schmitz; Sonia Maria Oliveira de Andrade; Cássia Barbosa Reis; Elenir Rose Jardim Cury	Educação sexual de adolescentes com Autismo: as representações sociais da sexualidade na perspectiva materna	7 mães de adolescentes com TEA

Fonte: elaboração própria, 2025.

É importante esclarecer que os artigos empíricos tratam sobre a sexualidade de pessoas com TEA, mas estas podem ou não serem as protagonistas das pesquisas realizadas. Como pode ser averiguado, em algumas pesquisas, as/os participantes são familiares e/ou cuidadoras/es de pessoas com TEA, o que não afeta a análise diante do nosso objetivo proposto. Ademais, os artigos descartados se destinavam a outros públicos ou não se direcionavam a questões sobre a sexualidade das pessoas com TEA, focando sobre as funcionalidades educacionais e de comunicação.

Diante do exposto, tratando-se de uma revisão integrativa, foi realizada uma análise de conteúdo, sistematizando os padrões e as lacunas nas produções selecionadas. Para isso, foram criadas quatro categorias de análise de dados, sendo elas: 1) Capacitismo – os processos de invisibilização da sexualidade; 2) O desenvolvimento da sexualidade e as manifestações sexuais; 3) Cis-heteronormatividade e a ausência de educação sexual; 4) Quebrando paradigmas.

Essas categorias foram elaboradas de modo que permitissem interpretar criticamente os estudos encontrados, de forma reflexiva, evidenciando as contribuições e limites da literatura existente (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados dos estudos selecionados no cenário nacional brasileiro, que compreende o período de 2003 a 2024, foram organizados em quatro categorias de análise de dados e seguem os critérios metodológicos de

ISBN: 978-65-5222-069-1

revisão integrativa, realizando a sistematização de dados, interpretação crítica e síntese reflexiva do conhecimento produzido.

AS INTER-RELAÇÕES ENTRE SEXUALIDADE E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

- **Modelos e concepções acerca do Transtorno do Espectro do Autismo**

A análise integrativa dos oito estudos evidencia compreensões distintas acerca da definição e concepção do TEA. Por um lado, as definições, seguem embasadas nas legislações atuais como modo de estabelecer um mecanismo de luta por direitos. Paralelamente, quando se trata da concepção do TEA os estudos se dividiram entre o modelo médico/patológico e o modelo social da deficiência.

Diante do modelo médico/patológico, é atribuído ao transtorno a característica de "doença", e, desde modo, as disfunções relacionadas a todos os aspectos do desenvolvimento, inclusive à sexualidade, são consideradas algo a ser curado/controlado. O modelo médico mostra-se predominante em seis dos oito estudos analisados. De Tilio (2017), Silva *et al.* (2024) e Toneli *et al*. (2003) descrevem práticas orientadas pela premissa de que a sexualidade da pessoa com TEA necessita de normalização, frequentemente mediante o uso de intervenções medicamentosas voltadas ao controle de "comportamentos inadequados". Silva *et al.* (2024) relatam casos em que familiares autorizaram o uso de medicação após associarem manifestações de desejo sexual a comportamentos agressivos, interpretando-os como sintomas patológicos que exigiriam tratamento farmacológico. Gesser e Nuernberg (2014) sustentam que isso ocorre devido às crenças capacitistas de que, pessoas com TEA carecem de competência para vivenciar a sexualidade de forma legítima, autônoma e socialmente aceita, havendo a necessidade de intervenções para isso.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Em contraponto, em dois estudos (Brilhante *et al.*, 2021; Nascimento *et al.*, 2023) surge o modelo da neurodiversidade como uma alternativa conceitual que contesta pressupostos patologizantes. Brilhante *et al.* (2021) argumentam que a mudança de paradigma requer reconhecer que as limitações observadas não decorrem de disfunções inerentes, mas da interação entre fatores subjetivos e contextuais. Sob essa ótica, as intervenções não devem buscar "cura" nem adaptação forçada a normas neurotípicas, mas, antes, promover o desenvolvimento de habilidades, oferecer suporte socioemocional e criar condições que permitam a expressão singular da sexualidade, respeitando o ritmo e as particularidades de cada pessoa com TEA.

Silva e De Tilio (2021) propõem uma posição intermediária particularmente fértil, apoiada na teoria lacaniana dos quatro discursos, para compreender como diferentes estruturas discursivas produzem efeitos distintos sobre as possibilidades de vivência sexual em pessoas com TEA. O chamado "**discurso do mestre**", geralmente é associado à figura parental, baseando em autoridade e controle; o "**discurso universitário**" ou "**científico**" legitima a normalização e a segregação a partir de um saber especializado; em contraste, o "**discurso psicanalítico**" abre espaço para que a pessoa com TEA construa seus próprios saberes e experiências, vivenciando a sexualidade de forma singular, sem imposição normativa ou terapêutica.

Outro achado relevante refere-se aos "**discursos de irmãos**", que frequentemente contrastam com os discursos parentais. Silva e De Tilio (2021) documentam o caso de um adolescente típico que ao falar sobre a capacidade do irmão com TEA reconhecia que "ele pode amadurecer psicologicamente e entender" as dimensões da sexualidade, em contraposição à visão dos pais, centrada na negação de sua autonomia sexual. Essa diferença sugere que o afastamento da função de cuidado direto pode favorecer uma percepção mais aberta da agência e da capacidade de autodeterminação da pessoa com TEA.

As implicações práticas dessa disputa paradigmática são substanciais. No médico, as limitações da sexualidade de pessoas com TEA são vistas como inevitáveis, derivadas de déficits neurobiológicos; já no modelo social e da neurodiversidade, as mesmas limitações são compreendidas como produto de barreiras ambientais, ausência de educação sexual acessível, estigma social e restrição de oportunidades de aprendizagem e interação. Essa divergência epistemológica transcende o campo teórico, impactando diretamente o acesso a direitos, a formulação de políticas públicas e as possibilidades concretas de exercício da autonomia e da autodeterminação sexual por pessoas com TEA.

- **Práticas parentais e educacionais diante da sexualidade de pessoas com TEA**

A análise integrada dos oito estudos evidencia a existência de um processo discursivo homogêneo de negação e infantilização da sexualidade de pessoas com TEA, embora com variações significativas nas narrativas estudadas. De Tilio (2017) identificou, em seu relato de caso qualitativo com uma cuidadora, que a família não reconhecia as possibilidades de desenvolvimento biológico e psicológico de um adulto com TEA diagnosticado tardiamente, resultando em infantilização e rejeição de suas manifestações sexuais. De maneira convergente, Silva *et al.* (2024) documentaram que pais de adolescentes com TEA percebem suas/seus filhas/os como "eternas/os crianças", mantendo expectativas reduzidas quanto ao desenvolvimento sexual e impedindo vivências adequadas à faixa etária.

A metáfora do "anjo azul" emerge como construto discursivo particularmente significativo. Brilhante et al. (2021) identificaram que esta expressão, amplamente disseminada no imaginário social, funciona como mecanismo normalizador que infantiliza pessoas com TEA simultaneamente ao invisibiliza-lo em mulheres, particularmente entre aquelas diagnosticadas tardiamente. As/Os próprias/os jovens com TEA entrevistadas/os neste estudo contestaram este rótulo, com declarações que refutam

explicitamente a assexualidade presumida: “Eu não sou um anjo azul. Não nasci para anjo. Não sou assexual”. Esta contestação evidencia a discordância fundamental entre as representações familiares e profissionais e a autopercepção das pessoas com TEA sobre sua própria sexualidade.

No entanto, divergências conceituais significativas emergem quando se consideram perspectivas teóricas distintas. Nascimento *et al.* (2023) demonstraram, através de netnografia de podcast produzido por jovens autistas, que narrativas alternativas desafiam a infantilização hegemônica, posicionando a sexualidade da pessoa com TEA como legítima e singular, não inferior ou retardatária. De maneira similar, Silva e De Tilio (2021) encontraram, mediante análise lacaniana dos discursos familiares, que discursos de irmãos neurotípicos apresentavam maior abertura à possibilidade de autonomia sexual de seus irmãos com TEA, contrapondo-se aos discursos parentais fundamentados no controle e na proteção excessiva.

A negação da sexualidade não constitui fenômeno isolado, mas resultado de articulação complexa entre fatores estruturais: dificuldades de comunicação social características do TEA, limitações nas oportunidades de interação social proporcionadas por familiares, preconceitos sociais arraigados e ausência de modelos que reconheçam a sexualidade da pessoa com TEA como legítima. Tal negação, conforme argumentam Bastos e Deslandes (2012), opera como estratégia defensiva de familiares para lidar com sentimentos e sensações incômodas e angustiantes. Não obstante, esta estratégia produz efeitos limitantes sobre a própria pessoa com TEA, confinando-a em círculo vicioso de subestimação capacitista.

O “SER” DIANTE DO CORPO – PARADIGMAS ENTRE A EXISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

- **Cis-heteronormatividade e a ausência de educação sexual**

A heteronormatividade compulsória manifesta-se como elemento estrutural nos contextos familiares analisados, evidenciando-se de forma

recorrente em quatro dos estudos examinados (Schmitz *et al.*, 2024; Nascimento *et al.*, 2023; Toneli *et al.*, 2003; Silva; De Tilio, 2021).

Averiguamos, nos estudos selecionados que pais e responsáveis tendem a estimular ativamente o interesse heterossexual, sobretudo entre filhos do sexo masculino, por meio de comentários sexualizados sobre corpos femininos, incentivo implícito à demonstração de interesse por meninas e rejeição explícita de orientações sexuais não heterossexuais. Silva e De Tilio (2021) registraram um caso emblemático em que o pai de um adolescente com TEA expressava preocupação quanto à possível homossexualidade do filho, revelando temor diante da não conformidade às normas de gênero e sexualidade dominantes.

A invisibilização de orientações sexuais não heterossexuais e de identidades de gênero não cisgêneras constitui um problema estrutural em grande parte das investigações. Com exceção de Nascimento *et al.* (2023) e Brilhante *et al.* (2021), que exploraram explicitamente experiências transsexuais, não binárias e de orientações diversas em pessoas com TEA, a maioria dos estudos analisados reproduz a suposição implícita de heterossexualidade universal, omitindo-se de investigar expressões sexuais e identitárias alternativas. Brilhante *et al.* (2021) evidenciaram que pessoas com TEA tendem a apresentar maior diversidade sexual e de gênero em comparação a pessoas neurotípicas, sugerindo que o relativo afastamento das pressões normativas sociais pode favorecer processos de autoaceitação e expressão de identidades não hegemônicas.

Torna-se evidente, ainda, a constatação de que mesmo famílias com elevado nível educacional reproduzem com persistência padrões heteronormativos. Toneli *et al.* (2003), em estudo com adolescentes de classe média urbana, observaram que filhas/os de pais com formação superior mantinham concepções conservadoras sobre gênero e sexualidade, sustentando juízos morais rígidos acerca do comportamento sexual feminino e visões biologizantes sobre a "necessidade sexual" masculina.

A lacuna mais expressiva identificada nas produções analisadas refere-se à quase inexistência de programas educacionais sobre sexualidade

adaptados às especificidades das pessoas com TEA. De Tilio (2017) observou que uma cuidadora investigada nunca havia participado de qualquer capacitação sobre educação sexual, embora o tema fosse fonte recorrente de conflito familiar. De modo semelhante, Schmitz *et al.* (2024) verificaram que apenas "orientações difusas" eram eventualmente oferecidas por profissionais, sem estrutura educativa consistente ou especializada. Silva *et al.* (2024) evidenciaram que familiares reconheciam abertamente suas limitações e expressavam a necessidade de suporte psicológico e de orientação técnica para tratar da sexualidade de forma adequada.

Essas lacunas educacionais não representam falhas pontuais, mas refletem um processo estrutural de invisibilização da sexualidade das pessoas com TEA nos currículos de formação profissional, nas políticas públicas de saúde e educação e nas agendas sociais sobre deficiência. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegure direitos sexuais e reprodutivos plenos a todas as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, a efetividade dessas garantias legais ainda não se traduz em práticas educativas acessíveis ou em orientações familiares adequadas, perpetuando um hiato entre o reconhecimento normativo e a realidade vivida.

- **Manifestações de um corpo em movimento**

A masturbação emerge, de forma convergente em seis dos oito estudos analisados, como expressão sexual predominante relatada por familiares e documentada em pesquisas com pessoas com TEA (De Tilio, 2017; Schmitz *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2024; Silva e De Tilio, 2021; Brilhante *et al.*, 2021). Essa prevalência não representa, conforme argumenta a literatura examinada, uma característica intrínseca ao desenvolvimento sexual de pessoas com TEA, mas resulta de múltiplos fatores sociais que restringem as possibilidades de expressão sexual relacional.

A ambivalência parental diante da masturbação constitui fenômeno recorrente. Familiares relatam aceitação condicionada quando a prática

ocorre em contextos privados, mas expressam forte repressão quando manifestada ou mencionada publicamente. Essa dinâmica reflete que a sexualidade da pessoa com deficiência e TEA, permanece enraizada pelos mitos, estigmas e discriminações. Silva *et al.* (2024) documentaram que mães percebem a masturbação como uma "necessidade fisiológica" a ser exercida exclusivamente em espaços privados, evidenciando uma compreensão biologizante que desconsidera as dimensões psicológicas, afetivas e relacionais da sexualidade.

As estratégias familiares para disciplinar práticas masturbatórias revelam-se multifacetadas: correções verbais repetidas, estabelecimento de regras sobre fechamento de portas, orientações sobre espaços apropriados e, em casos mais extremos, o uso de medicação para controle de impulsos sexuais. Tais práticas, embora apresentadas como educativas, configuram formas de domesticação que reforçam a ideia de que a sexualidade da pessoa com TEA requer monitoramento constante e conformidade a normas heteronormativas, o que em muitos casos pode levar às práticas de esterilização compulsória.

Schmitz *et al.* (2024) discorre que adolescentes com TEA demonstram maior diversidade de manifestações sexuais, frequentemente não limitadas à masturbação solitária, incluindo condutas automanipulativas complexas, interesses fora da heteronorma (como fetichismo por sapatos) e curiosidade em relação à pornografia. Essas manifestações, quando estigmatizadas e/ou reprimidas, não desaparecem, mas tendem a resultar em maior isolamento social e no desenvolvimento de comportamentos considerados "inadequados" socialmente, perpetuando um ciclo de marginalização e controle.

Particularmente crítico é o reconhecimento, evidenciado em Ottoni e Maia (2019), de que mesmo a masturbação, enquanto expressão sexual legítima, requer oportunidades de educação sobre sua prática adequada em contextos sociais específicos. A ausência dessa educação especializada configura violação de direitos sexuais, na medida em que nega às

ISBN: 978-65-5222-069-1

pessoas com TEA a possibilidade de aprender comportamentos socialmente aceitáveis, perpetuando ciclos de inadequação e exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o que as produções nacionais têm apontado sobre o desenvolvimento da sexualidade das pessoas com TEA, abordando a importância da destacada conexão entre a sexualidade e a realidade destas pessoas.

Apesar da legislação brasileira assegurar direitos sexuais e reprodutivos para esse grupo, como estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a realidade vivida ainda reflete uma lacuna significativa entre o que é normatizado e o que é praticado. A falta de práticas educativas acessíveis e orientações adequadas para as famílias perpetua essa situação, necessitando de um olhar mais atento e ações efetivas para que os direitos sejam realmente garantidos.

Além disso, a metodologia utilizada na coleta de dados revelou a relevância do tema, uma vez que a análise de estudos empíricos e a consideração de termos específicos demonstraram a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas sobre sexualidade e TEA. O processo rigoroso de seleção e avaliação dos artigos contribuiu para uma compreensão mais abrangente sobre a subjetividade e as especificidades das experiências das pessoas com TEA no campo da sexualidade. Esses achados evidenciam que, apesar dos avanços legais, a implementação de políticas públicas e práticas efetivas ainda requereria um comprometimento contínuo de profissionais e instituições.

Por fim, é imprescindível que as discussões sobre sexualidade e TEA sejam incorporadas de maneira permanente no discurso social e educativo, visando não apenas a sensibilização da sociedade, mas também a formação de profissionais capacitados para lidar com essas questões. A inclusão e a promoção da saúde sexual das pessoas com TEA dependem

de um esforço colaborativo que considere as necessidades e direitos individuais.

Como limitações do estudo, está a pouca abrangência das bases de dados e para estudos futuros, uma necessidade, seria pesquisar acerca da influência das limitações comportamentais que as pessoas com TEA possuem na sua sexualidade, além da influência do uso da linguagem não verbal nas relações afetivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAIO, Jon. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. **MMWR. Surveillance summaries**, v. 67, 2018.

BAUMINGER, Nirit; KASARI, Connie. Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. **Child development**, v. 71, n. 2, p. 447-456, 2000.

BAUMINGER, Nirit; SHULMAN, Cory; AGAM, Galit. Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 33, n. 5, p. 489-507, 2003.

BENFORD, Penny; STANDEN, P. J. The internet: a comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)?. **Journal of Assistive Technologies**, v. 3, n. 2, p. 44-53, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: MEC/SEESP, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRILHANTE, Aline Veras Morais et al. "Eu não sou um anjo azul": a sexualidade na perspectiva de adolescentes autistas. **Ciencia & saude coletiva**, v. 26, p. 417-423, 2021.

DAVIDSON, Joyce. Autistic culture online: Virtual communication and cultural expression on the spectrum. **Social & cultural geography**, v. 9, n. 7, p. 791-806, 2008.

DEKKER, Linda P. et al. Improving psychosexual knowledge in adolescents with autism spectrum disorder: pilot of the tackling teenage training program. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 6, p. 1532-1540, 2015.

DEWINTER, Jhon et al. Parental awareness of sexual experience in adolescent boys with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 46, n. 2, p. 713-719, 2016.

LI, Qian et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children and adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, v. 176, n. 9, p. 943-945, 2022.

MAENNER, Matthew J. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 70, 2021.

MAENNER, Matthew J. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. **MMWR. Surveillance summaries**, v. 69, 2020.

MÁLAGA, Ignacio et al. Prevalence of autism spectrum disorders in USA, Europe and Spain: Coincidences and discrepancies. **Medicina**, v. 79, n. Suppl 1, p. 4-9, 2019.

NASCIMENTO, C. A.; RIBEIRO VARGAS, J. .; DUARTE BEZERRA, K. Gênero e Sexualidade de Jovens com TEA : uma breve análise a partir do Pdcast Introver-

tendo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 72, p. 301–319, 2023.

OTTONI, Ana Carla Vieira; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1265-1283, 2019.

QUINAVA, Sara Carlitos; JÚNIOR, Eduardo Espíndola Fontoura; ALVARENGA, Márcia Regina Martins. Relato de um estudo piloto sobre comunicação em sexualidade com pais de adolescentes com transtorno de espectro autista. **Saberes Plurais Educação na Saúde**, v. 7, n. 2, p. e133414-e133414, 2023.

SAAD, Amanda Pereira Risso; BASTOS, P. R. H. O.; SOUZA, G. A. C. Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista: singularidades do desenvolvimento psicos-social. **Revista Educação Especial. Santa Maria**, v. 33, 2020.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 465-482, 2018.

SCHMIDT, Carlo et al Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v.01, n.18, São Paulo, p.222-235, 2016.

SCHMITZ, A. O.; ANDRADE, S. M. O. de; REIS, C. B.; CURY, E. R. J. Educação sexual de adolescentes com Autismo, as representações sociais da sexualidade na perspectiva materna. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, *[S. l.]*, v. 17, n. 7, p. e8378, 2024.

SILVA, Graziela Mezin da; TILIO, Rafael De. Discursos de Familiares acerca da Sexualidade de Sujeitos Autistas. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 2, p. 1-16, 2021.

SILVA, Maria Luiza da; FERREIRA, Laura Araújo; CARDOSO, Angela Maria Rosas. Adolescência da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo: ótica dos pais. **Comunicação em Ciências da Saúde**, 2024.

SILVA, Silvio Eder Dias et al. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 6, n. 3, p. 334-341, 2018.

TILIO, Rafael. Transtornos do Espectro Autista e sexualidade: um relato de caso na perspectiva do cuidador. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 7, n. 1, p. 36-58, 2017.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras et al. Concepções e práticas de adolescentes do sexo masculino sobre sexualidade. **Psico-USF**, v. 8, p. 203-211, 2003.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.046

DIALOGICIDADE E ESPERANÇA FREIREANA: POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS SURDAS

Elyane Cavalcanti dos Reis[1]
Josaniel Vieira da Silva[2]

RESUMO

O trabalho propõe fazer algumas reflexões teóricas sobre pesquisas na área da surdez, num possível diálogo com as ideias de Paulo Freire (1921-1997). O motivo da escrita e análise desse tema parte de uma proposta de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) – UPE – Universidade de Pernambuco. O Objetivo é compreender como e por que as ideias de Paulo Freire sobre diálogo e esperança podem contribuir para o entendimento da inclusão como forma de inserção dos indivíduos surdos excluídos nos diversos espaços educativos. A metodologia empreendida buscou nos Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, projetos concluídos que tematizem a surdez em diálogo com as ideias Freiriana em comunicação com o esperançar no marco temporal 2019 a 2024. Iniciamos a pesquisa com o descritor Paulo Freire

1 Mestranda do Curso de Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco-UPE Pelo Programa de Curso de Mestrado Profissional em rede nacional-PROFEI. Especialista em Educação Inclusiva da Pessoa Surda (FACHO). Pedagogia (UFPE). Professora Intérprete de Libras na rede Municipal de Ensino do Cabo Santo Agostinho-PE. elyane.creis@upe.br.

2 Prof. Adjunto da Universidade de Pernambuco/UPE. Docentes dos Programas de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado profissional/ UPE-Mata Norte. josaniel.vieira@upe.br - Lattes: http://lattes.cnpq.br/6878634906982235

ISBN: 978-65-5222-069-1

e Surdez. Com a identificação dos projetos encontrados foi realizada uma análise de conteúdo quantitativa-qualitativa exploratória. Por ora, os resultados da investigação mostram que a pandemia da COVID-19 impactou na realização de pesquisa nesse período e as contribuições de Paulo Freire nas pesquisas são olhares com propostas inovadoras, protagonizando autores e comunidades. Os trabalhos trazem a dimensão do afeto e a humanização com concepções de dialogicidade, criticidade. De modo geral, contextualizam os processos de ensino e aprendizagem para estudantes surdos com reflexões sobre a deficiência, emancipação e compromisso social com o saber. A pesquisa também sugere incentivo político para realização de mais pesquisas na Educação Inclusiva da Pessoa Surda.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Pessoa surda; Paulo Freire; Dialogicidade; Esperança.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas passou por avanços e retrocessos ao longo de sua história. No Brasil, um marco para iniciar a educação inclusiva para a pessoa surda é a fundação da primeira escola para surdos, no dia 26 de setembro de 1857. Por isso, o dia da pessoa surda é comemorado nessa data pela lei nº 11.796 de 2008. Entretanto, o retrocesso que estabeleceu para a educação para pessoas surdas estagnar, e não evoluir, foi a obrigatoriedade do oralismo.

Isso fez as pessoas surdas passarem por várias situações que limitavam a prática oralista de modelos médicos de saúde voltados à normatização da surdez. Nesse contexto, a pessoa surda precisava se adequar a práticas oralistas para corrigir a deficiência auditiva.

Os surdos precisavam sofrer para aprender a todo o custo, a falar e a fazer leitura labial. Foi notório a falta de avanços na educação deles com o oralismo. As pessoas surdas tinham muitas dificuldades para conseguir alcançar um patamar de sucesso na comunicação. A partir dessa avaliação, surgiram novas reflexões sobre a surdez. Assim, a pessoa surda passou a ser compreendida como alguém que precisa de uma língua visuoespacial e acessibilidade linguística, com intérprete de Libras para intercambiar uma cultura surda e ouvinte.

Um marco extremamente importante para a educação inclusiva das pessoas surdas foi o reconhecimento da língua brasileira de sinais a Libras, por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A partir dessa legislação, o Brasil se movimentou para a promoção de políticas públicas voltadas à acessibilidade comunicacional, sobretudo nas políticas educacionais. As comunidades surdas, como as minorias linguísticas, estiveram sempre presentes, protagonizando essas conquistas e mobilizando ações para a garantia desses direitos.

Apesar de muitos avanços, a educação para pessoas surdas ainda está em etapas rumo à emancipação. Uma das superações é conseguir minimizar as barreiras da acessibilidade educacional. Afirmar a visibili-

dade das pessoas surdas para seu protagonismo, garantir a inclusão da Libras nos currículos das escolas, sustentar material de acessibilidade para o estudante surdo, assegurar formação continuada para os docentes e promover uma pedagogia visual que possa facilitar o acesso das aprendizagens dos estudantes, com professores surdos que seja nativo da sua língua e cultura, fortalecendo assim a identidade e cultura surda.

O modo capacitista como as pessoas surdas foram tratadas historicamente, ainda está em processo de superação, com novas concepções sobre a surdez. A pessoa surda passa a ser compreendida não pela ausência do som e da audição, mas pela diferença linguística, social e cultural.

Diante dessa trajetória da educação das pessoas surdas, se pode supor que novas reflexões e estudos que fortaleçam o debate sobretudo em espaços acadêmicos são necessários. Para isso, iniciasse a conversa de pesquisa com Paulo Freire. Suas reflexões pedagógicas muito podem contribuir para uma educação inclusiva da pessoa surda. Elaborasse, então, o seguinte problema: O que as pesquisas realizadas entre 2019 e 2024 têm abordado sobre a surdez e a inclusão, tendo como marco teórico o pensamento Freire?

Objetivo geral desse estudo é entender como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para uma educação inclusiva da pessoa. Objetivos específicos: identificar pesquisas sobre surdez e Paulo Freire, analisando os aspectos de protagonismo, do diálogo e do saber surdo. O presente trabalho tem a intenção visa romper olhares tradicionalistas, onde o professor é dono do saber, do conhecimento. Compreender que a educação é uma vivência coletiva, na qual tanto os estudantes quanto os professores são colaboradores na construção do conhecimento. Por isso, buscamos uma perspectiva anticapacitista sobre o sujeito surdo. Outra busca importante da nossa pesquisa é o diálogo como uma ferramenta de participação, aprendizagem, respeito e afetuosidade, que propaga a pedagogia freireana.

Acredita-se que podemos fortalecer o debate acadêmico, social e cultural, estimular novas reflexões sobre a pedagogia freireana, dar visi-

bilidade às pessoas surdas em sua luta pela acessibilidade e direitos, e divulgar que a escola pode e é um lugar de inclusão efetiva. Assim, vamos ampliando os conhecimentos na área da surdez com as teorias freireanas, preenchendo lacunas de estudos que existem na educação e sobretudo na educação de pessoas surdas.

2 METODOLOGIA

Essa investigação é motivada por uma proposta de pesquisa de mestrado profissional no Curso de Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco, intitulada: O diálogo como ferramenta da prática educativa ao direito de aprender à luz de Paulo Freire (1921-1997). Significa uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos sobre a surdez não apenas como condição sensorial, mas como experiência cultural, linguística e política, promovendo o envolvimento crítico e reflexivo do pensamento freireano nas produções acadêmicas.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa, classificada como qualitativa com caráter exploratório e documental, propõe um olhar investigativo e reflexivo sobre publicações acadêmicas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o recorte temporal de 2019 a 2024. O intuito do presente trabalho foi identificar contribuições que dialoguem com a surdez, a Libras, a inclusão e o pensamento freireano. Em especial, se é interessante analisar como os princípios do diálogo e da pedagogia libertadora de Paulo Freire têm sido mobilizados como fundamentos teóricos e metodológicos para a construção de práticas educativas mais inclusivas e humanas.

O descritor mais assertivo para o objetivo da nossa busca foi: Paulo Freire e Surdez. Nesse contexto, foram encontradas 05 dissertações e nenhuma tese. A partir disso foi realizado um levantamento quantitativo e qualitativo dos trabalhos encontrados. Das 05 dissertações, 02 não estavam disponíveis em sua versão completa, mas obteve-se acesso ao resumo.

Foram analisados os resumos dos trabalhos. Os critérios para inclusão para a pesquisa foi: a) tivessem relação direta entre o pensamento freireano e a educação de pessoas surdas; b) estivessem disponíveis integralmente ou com resumos substanciais, c) estivessem classificadas nas áreas de Educação, Letras ou Ciências Humanas. Devido ao número muito baixo sobre o perfil de pesquisa que foi orocurado, não foi preciso estabelecer critérios de exclusão.

A leitura dos resumos para identificar pertinência, foi guiada por critérios que emergiram da leitura exploratória e que estão intrinsecamente relacionados aos fundamentos freireanos e aos objetivos da pesquisa. Pré-análise com seleção dos temas mais relevantes. Codificação com base nos eixos temáticos, organização dos dados por abordagem metodológica dos estudos, ferramenta de análise

O instrumento de análise da pesquisa fundamenta-se na técnica de análise de conteúdo temático de Bardin (2011). Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos resumos, seguida por uma leitura aprofundada para a pré-análise e a construção de um *corpus* de análise. Posteriormente, procedeu-se à exploração do material, com foco na identificação de unidades de registro e contextos. A categorização foi realizada a partir dos critérios emergentes mencionados com uma abordagem sociocultural da educação de surdos (metodologia, regionalidade brasileira, autores, afeto/humanização, diálogo/política, protagonismo surdo, emancipatório e esperançoso da pesquisa educacional) buscando organizar e sintetizar os achados em categorias temáticas relevantes.

Integrar as perguntas: a análise dos achados visou identificar pontos em comum e divergências com a proposta do mestrado, utilizando perguntas norteadoras de comparação e observação, tais como: qual a contribuição do pensamento freireano para o processo de inclusão da pessoa surda? Como a surdez é abordada (condição sensorial / experiência cultural/linguística)? E de que forma o diálogo freireano é mobilizado nas práticas educativas descritas? Essas perguntas auxiliaram na sistematização dos dados e na construção das categorias temáticas.”

Esta abordagem metodológica, de caráter investigativo e qualitativo, busca não apenas identificar, mas também analisar criticamente as contribuições do pensamento freireano para a educação inclusiva de pessoas surdas, fortalecendo a compreensão da surdez como uma experiência rica em dimensões culturais, linguísticas e políticas.

3 IN(EX)CLUSÃO DA PESSOA SURDA E O DIÁLOGO FREIREANO: IDENTIDADE, CULTURA E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para iniciar o diálogo sobre a inclusão da pessoa surda, prioriza-se trazer a experiência da própria pessoa surda. Nesse sentido, aqui se apresentará as ideias de Strobel (2016). A autora retrata um olhar da pessoa surda sobre a sua própria cultura no processo de inclusão escolar na cultura ouvinte: a percepção de ser surda nesse contexto de Educação Inclusiva, suas reflexões sobre a importância da cultura na educação e como as pessoas surdas se sentem quando não alcançam a comunicação, um sentimento de ser um estrangeiro em sua própria terra natal. Outro sentimento trazido pela autora é a insegurança na comunicação e na leitura labial, a vergonha de não entender.

Strobel (2016) emociona, porque a autora consegue fazer você entender como é não acessar a cultura das pessoas que lhe rodeiam, a família, a escola, e principalmente, a sociedade em geral. Traz a importância de pertencer a uma comunidade surda, contextualizando com o processo histórico da educação de surdo e a obrigatoriedade da oralidade. A autora defende que é importante o intérprete de Libras no ambiente educacional para acessibilidade linguística da pessoa surda. Em seus relatos, pode-se perceber momentos em que ela se sentiu excluída e entendemos o seu sofrimento. A palavra in(ex)clusão expressa um duplo sentido: às vezes, a pessoa surda pode se sentir excluída na inclusão. A inclusão da pessoa surda é ser respeitada em sua diferença cultural de ser, de viver e existir, assim como o reconhecimento da sua identidade e cultura.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A forma como Strobel (2008) expõe a educação de pessoas surdas precisa contar com professores surdos nos sistemas de educação, garantir a presença do intérprete de Libras nas escolas, e promover maior respeito sobre a cultura surda, identidade e artefatos surdos na cultura inclusiva. Todos esses relatos de experiências sobre ser surdo são importantes para refletir como podemos melhorar a educação inclusiva para as pessoas surdas.

Apesar do reconhecimento do direito à Libras como língua natural, ainda existe uma herança marcante do modelo médico que ainda obriga as famílias a aceitarem uma tentativa de normalização da surdez, fazendo que os estudantes surdos passem por tratamento de fonoterapia e outras terapias. Entretanto, apesar de várias possibilidades e alternativas, a língua Brasileira de sinais é uma possibilidade assertiva na inclusão de pessoas com surdez.

A Comunidade surda é um coletivo de pessoas surdas e ouvintes que interagem sobre a cultura surda como espaço de identidade. Como minoria linguística no Brasil precisa resistir ao padrão de normalização cultural e interagir com uma cultura bilíngue. Como *r*essalta Gianotto (2020, p. 75):

> Isto posto, analisamos que todas as conquistas para cada comunidade surda são resultado de uma herança linguística que resistiu ao tempo, às imposições linguísticas e ao isolamento e invisibilidade social. Não fosse aqueles tempos sombrios que visavam a ocultação da pessoa com deficiência em sociedade, teríamos, na tabela cronológica, um extenso rol de surdos protagonistas e, consequentemente, representantes socialmente.

As pessoas surdas podem e devem ter autonomia para transitar e resolver problemas de forma autônoma e independente. No entanto, muitas vezes, precisam do apoio de um intérprete de Libras, e o acesso a esse serviço em instituições ainda está se tornando acessível.

Para conseguir acessibilidade, precisam contratar alguém para ajudar, tornando-se dependentes da comunidade surda. Caso contrário, serão excluídas. Com essa experiência, pode-se perceber como é difícil

ser um “estrangeiro” em sua própria terra natal. As barreiras na comunicação geram um sentimento de não pertencimento, por isso é fundamental construir oportunidades onde as pessoas surdas possam ser ouvidas, escutadas e acolhidas no seu próprio país. A seguir se apresenta um trecho que dialoga politicamente com essa necessidade.

> De acordo com a Lei nº 10.098/2000, é necessário que os estabelecimentos de saúde implementem medidas que garantam a acessibilidade comunicacional, incluindo a presença de intérpretes de Libras e a capacitação contínua dos profissionais (Brasil, 2000). No entanto, na maioria dos casos, o atendimento à comunidade surda nas UBS ainda é altamente dependente de familiares ou amigos que atuam como intérpretes improvisados, o que pode comprometer a precisão e a clareza das informações de saúde (Souza, Silva, Lira 2024, p. 114).

A comunidade surda é um espaço de pertencimento da cultura surda, é uma referência onde o indivíduo se fortalece para ingressar nos espaços sociais e participar, interagir, ter visibilidade para conquistar direitos, sobretudo garantir a comunicação, o respeito e o acesso. Certa vez, durante uma Conferência Municipal de Educação, uma pessoa surda solicitou ajuda para obter uma declaração de participação no evento, a fim de justificar sua ausência no trabalho. Foi informada de que o documento só seria entregue ao final do evento. Após algum tempo, a pessoa comunicou que estava indo embora, pois o evento não oferecia acessibilidade, não havia intérprete de Libras.

Essa crítica foi registrada na conferência, destacando a ausência de acessibilidade comunicacional e o desrespeito aos direitos das pessoas surdas. Atualmente, cresce a preocupação em garantir intérpretes em eventos, mas isso ainda não ocorre de forma universal, mesmo em eventos públicos. No entanto, a acessibilidade comunicacional vem se tornando mais comum, tanto para pessoas surdas quanto cegas com audiodescrição.

É fundamental que as pessoas surdas participem desses espaços sociais, exijam seus direitos e cobrem acessibilidade comunicacional. A busca por visibilidade, reconhecimento, respeito, políticas de inclusão e financiamento deve ser contínua.

ISBN: 978-65-5222-069-1

As ideias de Paulo Freire contribuem para a concepção de uma educação anticapacitista para a educação inclusiva, porque oferecem reflexões pautadas na autonomia, na prática da liberdade, na afetuosidade, no saber coletivo e no diálogo. Com isso, há crítica à tradicionalidade e a superação do modelo bancário de educação.

O diálogo como ferramenta de aprendizagem já é pauta da Base Comum Curricular. O processo de ensino e aprendizagem é sugerido como a interação entre o conhecimento, o estudante, o docente e os recursos interativos. Em competências específicas de linguagens para o ensino fundamental. A diante se encontrará um trecho da BNCC que traz sugestão e reforça a importância do diálogo.

> 3- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BNCC, 2018, p. 67).

O documento expõe as variedades de formas de interagir. Traz a importância de quebrar paradigmas tradicionais da educação e promover uma educação com mais participação dos estudantes, que permita até os conflitos de ideias, uma educação problematizadora. Com isso sugere-se aos professores em suas práticas de trabalho a seguinte recomendação: "(...) Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes" (BNCC, 2018, p. 224).

O diálogo poderia ser classificado como uma ação simples e fácil no contexto educacional. Entretanto, existem significados complexos. Quando abrimos oportunidade para o diálogo, estamos oportunizados a troca de saberes e o respeito ao outro, mas, ao mesmo tempo, abrindo oportunidade para gerar conflitos de ideias e emoções diversas. O diálogo pode direcionar para conclusões inusitadas, que podem fugir do controle de mediação do docente. Concentrar o poder de fala sobre o professor é uma estratégia de normalização de culturas educacionais tradicionais,

ISBN: 978-65-5222-069-1

como figura de respeito, autoridade, poder, soberania, ao mesmo tempo limitar conflitos e desordens.

Freire (1992, p. 23) narra uma experiência sua sobre um diálogo, que partiu para uma situação que o inquietou. “Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante”. No processo de construção dos conhecimentos dialéticos, várias situações racionais e emocionais podem acontecer, inclusive situações incômodas e inesperadas, que tornam parte do processo de observação e reflexão, gerando a experiência daquele contexto para o professor. Lidar com o diálogo não é uma tarefa simples, a nossa educação, tradicionalmente, não nos prepara para

o poder de falar. Na maioria das vezes, somos muito tímidos, não conseguimos nos expor, falar a nossas ideias, contra-argumentar, defender ideias, causas. Nossos professores também são como nós: têm dificuldade de romper com a postura tradicional, apesar de defendermos todos os princípios de uma educação democrática.

Apesar disso, Paulo Freire dialoga sobre o diálogo de uma forma ampla com base na estrutura hierarquizada da sociedade. Ele trata o diálogo como uma relação de poder, portanto administrado com uma dose de limitação. Na escola, Freire defende que, como uma realidade possível, cabe ao docente ter uma flexibilidade de ruptura com a lógica da relação do poder tradicional. Como podemos perceber nesse diálogo.

> Há igualmente limites para o diálogo. Porque numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macroeducacional, em que a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia, é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita, do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um

ISBN: 978-65-5222-069-1

> novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto, do que a ação dialógica (Freire, 2013, p. 08).

O autor deixa evidente que a abertura do diálogo pode tanto ser consensual quanto conflituosa. O conflito é algo que acontece na escola de forma espontânea. Porém, é um comportamento que a escola lida com diálogo e disciplina. Na maioria das vezes, as orientações pedagógicas são para a harmonização das ideias, das relações sociais e emocionais. Lidar com o conflito é uma aprendizagem social; é na escola que adquirimos competências sociais como essa. O professor, além de passar o conteúdo da sua aula, precisa estar preparado para situações inusitadas que podem surgir com uma turma de diversidades de estudantes. Outro tema interessante que Freire aborda é a problemática do saber, caracterizado em várias dimensões: popular, acadêmico, escolar, social, político, democrático, entre várias categorias. Podemos limitar um saber. Entretanto, Freire evidência o saber popular como base científica para potencializar os saberes, tais como científicos e acadêmicos. O saber construindo, são realidades dialogadas, são verdade temporárias, que formam o caráter, a personalidade e a cultura. Na seguinte citação, podemos compreender as críticas de Paulo Freire, sobre a desvalorização do saber popular e sua ideia de que o saber comum precisa ser argumentado.

> Parecem óbvias as preocupações que este texto sobre o ato de estudar revela – a ele combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola. Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, "saber de experiência feito", tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares (Freire, 2021, p. 06).

O conceito de "esperançar" também é facilmente encontrado em movimentos sociais que buscam novas possibilidades e realidades polí-

ISBN: 978-65-5222-069-1

ticas, sobretudo em ambientes educacionais como sindicatos da classe trabalhadora em Educação. Entretanto, essa palavra gera conflito, porque o seu significado não se encontra no dicionário. O verbo esperançar, é uma palavra criada sobre uma lógica reflexiva de quem busca algo e é movido por uma esperança.

A esperança para Freire é associada à luta política, porque quando estamos em grupo em prol de uma necessidade coletiva, temos esperança de uma realidade inédita. Um sonho coletivo pode se tornar uma realidade com mais força do que o desejo individual. Freire (2013, p. 160): "A esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis."

Para as comunidades surdas, há muitos sonhos, esperanças, inquietudes que movem em coletivo, ações do esperançar. Uma pedagogia visual, a valorização dos artefatos da cultura surda, a identidade surda, são várias especificidades que já vêm sendo dialogadas como emancipação da inclusão e do acesso na educação bilíngue. Assim como defende Strobel (2008) sobre a afirmação da Libras, fortalecimento da identidade surda.

Um sistema educacional inclusivo é um sonho coletivo, onde cada pessoa é protagonista da sua história e vivência a realidade melhor possível. Porque a inclusão para todos ainda é uma utopia, idealizada pela comunidade escolar, na promoção da inclusão. A esperança é o que move o cotidiano inclusivo. Acredita-se, talvez, na superação do capacitismo, na amplitude das políticas educacionais, no investimento vasto de recurso didático e na valorização profissional: o dia onde a educação vai deixar de ser gasto para ser investimento. E a luta da comunidade surda dialoga com todas as pautas da luta por uma educação inclusiva.

4 PESQUISAS ANALISADAS

As pesquisas de dissertação que abordam a inclusão de estudantes surdos a partir de referenciais críticos e freireanos registram-se a partir

de 2019. Logo após esse período, a pandemia da COVID-19 (2020–2022) impactou significativamente o cenário educacional e a produção científica, especialmente na área da Educação Inclusiva, o que gerou obstáculos ao desenvolvimento de novas investigações.

No Brasil, as instituições pioneiras na produção de dissertações que articulam o pensamento de Paulo Freire com a educação de pessoas surdas foram: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Essas instituições, situadas nas regiões Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste, concentraram, no período analisado, as poucas pesquisas identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nas áreas de Educação, Ensino, História e Letras, com destaque para os campos das Ciências Humanas e Linguísticas.

Das cinco dissertações localizadas, três (Cardoso, 2019; Martins, 2019; Miguel, 2019) foram defendidas antes da pandemia. Duas dissertações só tivemos acesso ao resumo (Miguel, 2019 e Almeida, 2022), foi realizada durante o período pandêmico, com registros explícitos de como a crise sanitária afetou o planejamento e a execução da pesquisa. A quinta dissertação (Aquino, 2023) foi finalizada no período de transição pós-pandemia.

Uma análise dessas produções revela que elas adotam uma abordagem sociocultural da educação de surdos, evidenciando a centralidade da relação entre o estudante e sua comunidade na construção do conhecimento. Destaca-se, sobretudo, a valorização do protagonismo surdo, entendido como o reconhecimento da pessoa surda como sujeito ativo e autor de sua própria história. As dissertações analisadas ressaltam a importância da participação consciente dos estudantes no seu contexto político, cultural e social, em consonância com os princípios da pedagogia freireana.

Do ponto de vista metodológico, é marcante o uso de estratégias participativas, como oficinas, entrevistas, observações com registro audio-

visual e pesquisa-ação, com forte ênfase na dialogicidade como princípio norteador da construção do conhecimento. O diálogo, mais do que uma técnica, é compreendido como uma atitude ética e política, central à prática pedagógica libertadora de Freire. Tais elementos reforçam o compromisso com a autonomia dos sujeitos envolvidos e com a promoção de práticas inclusivas críticas e transformadoras.

Nas estruturas de práticas de pesquisas, observou-se uma predominância de abordagens qualitativas, pautadas na escuta atenta aos sujeitos envolvidos, no respeito aos contextos sociais e na valorização da experiência vivida. As práticas educativas descritas nas investigações são contextualizadas com escolas, onde duas delas eram nomeadas pelo intelectual Paulo Freire. Tanto as instituições de ensino, quanto os autores, demonstram na dissertação um pensamento político que se alinha com a base teóricas da pesquisa.

Embora o número de produções seja reduzido, observa-se um denominador comum nas pesquisas analisadas: o reconhecimento da importância da criticidade, da autonomia, da dialogicidade e do protagonismo surdo no processo educativo. Ainda assim, persiste na literatura acadêmica uma visão tradicional e, por vezes, capacitista sobre a educação de surdos, o que evidencia a urgência de ampliar as investigações com base em referenciais críticos e emancipatórios.

As experiências analisadas também demonstram o potencial emancipatório e esperançoso da pesquisa educacional quando centrada nos sujeitos surdos e na sua realidade social. O diálogo, o reconhecimento dos conflitos e a busca coletiva por soluções emergem como estratégias centrais, abordando várias possibilidades do diálogo que vai para além da voz e traz dimensões do visual, como evidência Cardoso (2019):

> Esta é uma escrita-pesquisa compassada como movimentos-experiências, com os quais aqui diálogo e que arrisco expressar através de desenhos, rabiscos, imagens, narrativas e microrelatos... composições que tencionam expor aquilo que me passa pelo corpo e que dialogam visualmente com quem compartilha esta pesquisa-escrita, arriscando a tentativa de vivenciar comigo também algumas impressões.

ISBN: 978-65-5222-069-1

No relacionamento humano, na troca, na interação do diálogo, dos saberes, existe o afeto, afetuosidade é uma tendência maior para experiência positiva. Mesmo quando há conflitos, o coletivo busca uma harmonização por meios de algumas estratégias como o reconhecimento de desculpas pela consciência observada, seja pelo respeito ao outro ou pelo bem comum. Na experiência de pesquisa de Cardoso 2019, ela relata que: "Nesses momentos de oficinar com o corpo, os gestos de afeto se mostram mais presentes que os conflitos narrados por aqueles que habitam a escola".

As pesquisas demonstram, ainda, que a convivência comunitária e o engajamento político cultural dos estudantes surdos são elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da esperança como motor de transformação. Tais aspectos reforçam a importância de se construir práticas educativas que considerem a especificidade histórica, social e cultural desses sujeitos.

5 ABORDAGEM DA SURDEZ

Outro ponto comum entre as produções analisadas é a crítica contundente ao modelo medicalizante da surdez. Em lugar de tratar a surdez como um déficit a ser corrigido, as pesquisas se alinham à perspectiva socioantropológica, que entende a surdez como diferença cultural e linguística. Essa mudança de paradigma implica o reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direitos, portador de uma identidade própria e pertencente a uma comunidade linguística específica.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa lugar de destaque como eixo estruturante da aprendizagem e instrumento fundamental de mediação pedagógica. A Libras não é apenas um recurso adaptativo, mas a língua de instrução, sendo essencial nos processos educativos. Sua centralidade nos contextos de ensino reforça o compromisso com a educação bilíngue e com a valorização da cultura surda. Como ressalta Aquino 2023, p. 57.

> Neste ínterim, é necessário fazer um destaque no tocante à pessoa surda. Do ponto de vista clínico, apesar de este não representar o escopo de nossa pesquisa e ótica sobre o tema, cabe ressaltar que, independentemente do grau da perda auditiva, mas no que concerne à identidade surda, a LIBRAS será, para seus usuários, língua materna, sendo o português a segunda língua, conforme preconiza a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS como forma de comunicação oficial. O óbvio, pois se a língua é meio de comunicação e a partir dela nos conectamos ao mundo, devemos fincar relações com a linguagem que nos proporciona essa autonomia.

Em vista disso, verificamos que todas as pesquisas apresentam forte compromisso com a inclusão escolar e social das pessoas surdas. As propostas pedagógicas buscam romper com as barreiras comunicacionais e metodológicas historicamente impostas a esses estudantes, promovendo ambientes acessíveis, colaborativos e sensíveis às especificidades de aprendizagem da população surda. O caráter inclusivo, portanto, transcende o discurso e se concretiza em práticas que visam à equidade e ao protagonismo do sujeito surdo.

Dessa maneira, pode-se concluir que as pesquisas analisadas não apenas contribuem para o campo da educação inclusiva e dos estudos surdos, mas também reafirmam a atualidade do pensamento freiriano como base teórica e ética para uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

6 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO

Essas investigações abrem um campo promissor para novas reflexões sobre a educação de surdos, a educação bilíngue, a acessibilidade comunicacional e o papel da ciência da educação na promoção da equidade. Apesar das limitações estruturais enfrentadas pela escola pública brasileira, como aponta Freire (1992, p. 21), a ação política, o engajamento social e a esperança crítica são caminhos possíveis para a transformação:

> Creio importante chamar a atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na Pedagogia do Oprimido: a relação entre a clareza política, a leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para reivindicação da justiça.

Mesmo diante de conflitos internos e externos às instituições educacionais, a resistência e a luta das minorias sociais, incluindo as pessoas surdas, continuam a impulsionar o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, crítica e esperançosa. A problematização, a dialogicidade e o protagonismo surdo permanecem como caminhos legítimos e necessários para a superação das desigualdades e para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acessível a todos.

As contribuições do pensamento freireano para o processo de inclusão da pessoa surda, conforme evidenciado nas pesquisas analisadas, revelam uma concepção de estudante como ser pensante, atuante e protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Essa visão rompe com a lógica assistencialista e capacitista que ainda persiste em muitos espaços educacionais, nos quais as pessoas com deficiência, inclusive as surdas, são frequentemente subestimadas devido a preconceitos, desconhecimento, barreiras socioculturais e descredibilização de seus saberes.

O respeito aos saberes construídos nas vivências da comunidade surda, seus valores, sua língua (Libras), sua identidade e cultura representam um posicionamento ético e político que fortalece a autonomia e o protagonismo surdo. Ao integrar esses conhecimentos ao currículo, a escola deixa de ser um espaço de imposição cultural para se tornar um ambiente de construção coletiva do saber, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística e cultural como condição para uma educação de qualidade.

7 LUTA POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO

A luta dos sujeitos surdos transcende a simples busca por acessibilidade, constituindo-se como movimento político pedagógico que

questiona modelos educacionais homogeneizantes e reivindica uma educação bilíngue e intercultural. Assim, a presença ativa dos surdos na formulação de políticas educacionais, na formação de instrutores e na defesa da Libras como língua de instrução e de identidade, expressa a centralidade da autoria surda na construção de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo.

Portanto, o diálogo entre os referenciais freireanos e a educação de surdos abre um campo promissor para novas reflexões, práticas e políticas que visem a formação crítica, a valorização da cultura surda e o combate às exclusões históricas que ainda atravessam a escola. É nesse horizonte de esperança crítica, afetuosidade e engajamento que a educação se realiza como prática verdadeiramente inclusiva.

A partir dessas reflexões de pesquisas pode-se então concluir que a educação e a política são aliadas na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, com isso a inclusão da pessoa surda, à luz do pensamento freireano, deve ser compreendida como um processo político e transformador. A prática pedagógica inclusiva exige o rompimento com abordagens tradicionais, autoritárias e silenciadoras, sendo a dialogicidade o método central para a construção de uma educação democrática. O diálogo promove não apenas a escuta, mas o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e cultura.

O "esperançar" é o sonho coletivo pela inclusão equitativa, isso que move à ação, à resistência e à luta coletiva por justiça social, a resistir sobre às estruturas excludentes. Confirmando a potência da educação como caminho para a emancipação das pessoas surdas por meio da valorização da sua cultura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Paulo Freire para a educação inclusiva de pessoas surdas são uma pauta pouco dialogada nas pesquisas acadêmicas de dissertações e não há explorações a nível de doutorado. No entretanto as

poucas pesquisas que foram subsídio para esse artigo evidenciaram que o olhar socioantropológico para os sujeitos surdos é necessário para romper com prática capacitista, herança de uma educação mais tradicionalista que historicamente silenciou e invisibilizou as pessoas surdas.

O diálogo, o reconhecimento dos conflitos e a busca coletiva por soluções emergem como estratégias centrais para o consenso e harmonização de ideias para superar problemas, especialmente no que diz respeito à inclusão da pessoa surda. Neste sentido, há uma necessidade de mais incentivos políticos que promovam mais conteúdo anticapacitista nos serviços públicos e instituições de ensino, para isso, é necessário o "esperançar" orientado pelo diálogo e pela criticidade, incentive e amplie as investigações que unam o pensamento freireano às práticas inclusivas bilíngues, fomentando uma escola que seja, de fato, democrática e comprometida com a inclusão. É preciso criar possibilidades reais de transformação social.

Assim, reafirma-se a urgência de continuar construindo uma educação com base em tornar os problemas em possibilidades concretas de saberes e ações práticas de superação e emancipação para uma educação inclusiva de sucesso que acredite no potencial dos sujeitos surdos ao reconhecer as diferenças, que combata as desigualdades. O artigo finaliza com a compreensão da educação como um processo inacabado e emancipatório. O impacto da pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios e também novas perspectivas para o fazer pedagógico, exigindo inovação, reconstrução e políticas públicas voltadas à inclusão e à acessibilidade comunicacional.

Dessa forma, à medida que a tecnologia avança exige-se pessoas cada vez mais com o poder de serem críticas e de contestar o conhecimento. Conclui-se que novas pesquisas são urgentes, especialmente aquelas que aliam práticas educativas inclusivas a um projeto político pedagógico comprometido com o anticapacistimo e ideias emancipatórias sobretudo em pesquisas acadêmicas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosimeri Maria dos Santos. **O ensino e aprendizagem da língua portuguesa de criança com surdez no período de alfabetização.** 161 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, 2022.

AQUINO, Jefferson Fernandes de. **Diciosinalário de conceitos históricos:** uma perspectiva inclusiva de abordagem metodológica no ensino de História para surdos e ouvintes' undefined

f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 jul. 2025

CARDOSO, Arina Costa Martins. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos:** movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial' 150 f. Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local.** 2020. 144 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

LEBEDEFF, T. B. **Experiência visual e surdez:** Discussões sobre a necessidade de uma "Visualidade Aplicada". Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226-251. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389. Acesso em: 15 janeiro 2025.

MARTINS, Alexandra Ferreira Gouvea. **O processo de inclusão do aluno surdo que perpassa pela interação familiar:** os passos para a produção do DVD' 28/07/2019 88 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, 2019.

MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José. **Estratégias de leitura do português usadas por alunos surdos jovens e adulto**s. 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de**. Língua de herança**. Língua Brasileira de Sinais . Porto Alegre: Penso, 2017.

SOUZA, Maria Fernanda Araujo; SILVA, Thais Oliveira da; LIRA, Darlene Seabra de. **Análise da acessibilidade de pacientes surdos nas unidades básicas de saúde de Penedo**/AL. In: CAMPELLO, Ana Regina e Souza et al. (org.). *Saberes interdisciplinares das pessoas surdas*. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2024. cap. 7, p. 110–128. ISBN 978-65-6009-125-2. DOI: 10.5281/zenodo.14556171.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Strobel. K. **In(ex)clusão dos surdos:** prática inter(cultural). 1. ed. 2008, 2. ed. 2009, 3. ed. 2014 e 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.047

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ALINHADA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE.

Iana Nunes Machado[1]

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a relevância do uso das Tecnologias na atuação dos professores na educação inclusiva utilizando como bases os conceitos de Atendimento Educacional Especializado – AEE e Tecnologias Assistivas, perpassando sobre a importância dos recursos tecnológicos na inclusão dos alunos deficientes na escola regular. Assim os professores precisam cada vez mais adquirir novos conhecimentos e habilidades para atender a essa nova demanda, bem como as instituições de ensino precisam adequar seu modo de funcionamento para integrar essas tecnologias, refletindo no comportamento da sociedade. O objetivo geral desse trabalho é refletir sobre a relevância das tecnologias na educação inclusiva, por meio de recursos que utilizam a informática. E específicos apresentar o conceito de Educação inclusiva na era da informação; avaliar a aplicabilidade dos recursos tecnológicos ao atendimento educacional especializado - AEE nas escolas; caracterizar a informática e os recursos tecnológicos como ferramentas no processo de ensino aprendizado na educação inclusiva. A metodologia de pesquisa é bibliográfica dedutiva do tipo exploratória. Os resultados da pesquisa apresentam que o trabalho nesta linha de pesquisa é substantivo

1 Mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – PPGED UNEB, iananunes85@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

à atuação dos professores, quando apresentado como compromisso político pedagógico da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Tecnologias Assistivas.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui-se como um imperativo legal e social, visando garantir a participação plena e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse contexto, a ascensão da sociedade da informação e a constante evolução tecnológica impuseram um novo desafio à escola: integrar recursos digitais e a Tecnologia Assistiva (TA) para atender à diversidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado preferencialmente no turno oposto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), emerge como o serviço fundamental para operacionalizar essa inclusão, por meio de ferramentas que potencializam a autonomia dos estudantes.

São muitos os benefícios trazidos pelos recursos tecnológicos ao AEE, pois o seu uso eficiente na escola promove transformações significativas no processo ensino-aprendizagem, envolvendo professores e alunos em dinâmicas criativas e colaborativas. Ao utilizar esses recursos, o professor é estimulado a adotar uma postura mais democrática, passando a ser um orientador da aprendizagem e promovendo conhecimentos múltiplos no alunado, à medida que avança no domínio da tecnologia.

Entretanto, utilizar as tecnologias para a educação inclusiva vai além do mero manuseio de equipamentos; implica aliar método, recursos materiais e, crucialmente, recursos humanos qualificados. Observa-se uma lacuna significativa entre a previsão legal, que exige Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) equipadas e a efetividade do uso pedagógico desses recursos. Essa discrepância levanta questionamentos sobre a preparação da escola e dos professores para executar essa função de forma plena e significativa.

Deste modo, o presente estudo justifica-se pela sua relevância para a educação inclusiva e para o AEE, pois busca analisar as bases conceituais e os fatores que influenciam a atuação do professor nessa interface tecnológica. Já que as escolas precisam se adequar as exigências e legislações em vigor, equipando-se e oferecendo aos professores, atendimento

educacional especializado e comunidade escolar os instrumentos tecnológicos e o treinamento necessário para executar bem suas funções.

À comunidade acadêmica, este estudo se propõe a estabelecer um elo entre a teoria e a prática profissional, fomentando novas considerações e recomendações sobre a necessidade de formação continuada e de reestruturação pedagógica. O trabalho nesta linha de pesquisa é substantivo à atuação dos profissionais da educação, quando consubstanciado como compromisso político, ao situá-los como pesquisadores das ações desenvolvidas na escola.

O objetivo geral deste trabalho é: Analisar as contribuições das tecnologias e da informática para a prática da Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma revisão bibliográfica. Para alcançar o objetivo proposto, estabeleceram-se os seguintes Objetivos Específicos: Mapear o conceito de Educação Inclusiva e sua evolução no contexto da era da informação/tecnologia; discutir as diversas abordagens e a relevância das Tecnologias Assistivas (TA) para o processo do Atendimento Educacional Especializado (AEE); identificar os principais recursos da informática e as Tecnologias Assistivas descritas na literatura como ferramentas de apoio no ensino-aprendizagem inclusivo.

A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, pautada no levantamento de referências teóricas de autores como Bariani, Favoreto, Mantoan, Brant e Sampaio, bem como na análise da legislação pertinente. O artigo está estruturado em quatro seções principais de discussão, além desta introdução e das considerações finais, sendo: A Informática na atuação do AEE; Leis e Diretrizes para o AEE; e Desafios e Necessidade de Formação Continuada para o Uso das Tecnologias no AEE.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica pautada na Pesquisa Bibliográfica, de natureza Qualitativa e de caráter Explora-

tório. A pesquisa é de natureza bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas com base em materiais publicados em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e periódicos CAPES, com os seguintes descritores: "Educação Inclusiva", "Atendimento Educacional Especializado (AEE)", "Tecnologias Assistivas (TA)" e "informática". O estudo busca mapear o estado da arte sobre a integração da informática e das Tecnologias Assistivas no AEE.

A metodologia de pesquisa é qualitativa do tipo exploratória, se justifica pela complexidade do tema, que requer a análise interpretativa de quadros teóricos e normativos. Com o intuito de não generalizar o objeto de estudo, mas sim de conhecê-lo superficialmente, possibilitando novas conclusões e recomendações.

O levantamento de referências foi realizado em diversas fontes e materiais publicados, de modo a ampliar a discussão das temáticas levantadas e assim alcançar os resultados esperados,. Considerando a descrição dada por Vergara (2000, p.48), onde "a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas".

Considerando o caráter bibliográfico da pesquisa, trabalhamos os conceitos de educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas (TA), e informática, utilizamos autores de referência na área como Bariani, Favoreto, Mantoan, Brant, Sampaio, bem como a legislação vigente que rege a atuação do atendimento educacional especializado.

A fase de análise foi orientada pelos objetivos específicos do trabalho. O material coletado foi submetido a análise e interpretação de conteúdo para os seguintes resultados: Identificar e discutir os conceitos centrais (Educação Inclusiva na era da informação); examinar e caracterizar as Tecnologias Assistivas e a informática como recursos pedagógicos no AEE; correlacionar as propostas dos autores com os requisitos do AEE, visando

cumprir o objetivo geral de analisar as contribuições tecnológicas para a prática inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse artigo é fruto da análise e interpretação de conteúdo a partir da discussão teórica, conforme delineado na metodologia. A partir da análise de textos que correlacionam a temática da Educação Inclusiva ao uso das Tecnologias Assistivas e da Informática pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As seções temáticas a seguir representam a síntese e a organização dos dados levantados na pesquisa bibliográfica, estruturadas para atender diretamente aos objetivos propostos neste estudo.

A INFORMÁTICA NA ATUAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Esta seção inicia a discussão teórica necessária para o desenvolvimento deste trabalho, focando na interconexão de três pilares centrais: Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso da Informática. A Declaração de Salamanca (1994) destaca o papel da escola no combate à discriminação ao proporcionar um espaço interativo e inclusivo para todos. Reforça ainda que os alunos deficientes devem estar diretamente matriculados na escola regular, que deve se adaptar as necessidades deles.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 prevê o direito de todos à educação e no artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar. A educação especial abrange desde a educação infantil até a educação superior. Com o objetivo de estimular os potenciais educativos e o senso crítico dos alunos, sua competência pessoal, social e profissional compatível com as habilidades da pessoa com deficiência em qualquer que seja a natureza de sua deficiência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O AEE, sendo caracterizado como um serviço especializado para minimizar as dificuldades de aprendizagem, adequando tarefas e atividades escolares a realidade dos alunos deficientes na escola regular. Esse profissional pode atuar com enriquecimento dos conteúdos curriculares e extra curriculares, diversificando o currículo, propondo programas de desenvolvimento pessoal, atualizando os conteúdos e desenvolvendo avaliações proporcionais.

As Tecnologias Assistivas (TA) são um conjunto de ferramentas e serviços que visam ampliar a autonomia e as capacidades funcionais dos estudantes. São importantes para a melhoria do espaço e das condições de aprendizado do estudante deficiente, bem como para auto estima e valorização de seus talentos, podem ser programas e equipamentos tecnológicos, por exemplo. No entanto, infelizmente não estão disponíveis em todas as escolas, sejam públicas ou privadas ou quando disponíveis são subutilizadas por falta de capacitação por parte dos profissionais da educação.

Segundo Favoretto (2010), a informática deve ser vista como um instrumento de interação com o educando, uma vez que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído progressivamente por meio de ações. O acesso às tecnologias da informação e da comunicação estão relacionados, na contemporaneidade, aos direitos fundamentais como o direito a uma educação inclusiva de qualidade.

O papel do AEE e da TA é potencializado pela informática e as novas mídias. Segundo Bariani (2013) a escola precisa estar aberta para receber as novas mídias digitais e utilizá-las em sala de aula, correndo o perigo de ser ultrapassada e perder seu status de difusora do conhecimento. As novas tecnologias são ferramentas importantes para a unidade escolar atingir a modernidade.

Assim, o uso das tecnologias, provoca transformações significativas nas escolas, envolvendo professores e alunos em processos de estudo e pesquisa criativas, interessantes e colaborativas. Despertando para uma postura mais democrática do professor, passando a ser um orientador da

ISBN: 978-65-5222-069-1

aprendizagem, além de promover conhecimentos múltiplos. (BARIANI, 2013)

Diante de tantas possibilidades, os recursos e materiais tecnológicos como as TA, auxiliam como extensões do professor, uma vez que o professor é o sujeito capaz de mediar o aprendizado e torná-lo mais atrativo, divertido e interessante para os alunos. Os recursos tecnológicos, fomentam a curiosidade do aluno em relação ao que está sendo ensinado, ajudam a prepará-lo para um mundo em que se espera que ele conheça, além dos conteúdos curriculares.

De acordo a Mantoan (2002, p.12) o envolvimento do(s) aluno(s) no projeto de educação digital, em que eles tomam decisões, fazem escolhas, executam e vão adotando comportamentos e valores embasados em seus conhecimentos tecnológicos, favorecendo o aprimoramento dos alunos.

A articulação da aprendizagem digital revela autenticidade, criatividade e criticidade, ressaltando um novo significado, um novo olhar, um novo enfoque na aprendizagem. Logo, os conteúdos trabalhados ganham vida, significado, porque não são vistos isoladamente, mas integrados a um conjunto, conectado, interligado a outras ferramentas e recursos tecnológicos para a construção do conhecimento. (MANTOAN, 2002)

Segundo Warschauer (2006, p. 21), "para proporcionar o acesso significativo às novas tecnologias, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem todos ser levados em consideração". Para efetivamente transformar a escola num lócus de inclusão digital, não basta o acesso às Tecnologia da informação e comunicação - TIC é preciso investir na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais, em especial, dos professores através de treinamentos, capacitações e educomunicação.

O papel da educação é favorecer a "luta pela prevalência da colaboração e do compartilhamento sobre a competição e o aprisionamento do conhecimento" (BRANT,2008, p. 73). No cenário escolar a inclusão digital pode ser considerada ferramenta importante para o aproveitamento

e assimilação de conhecimentos. No entanto a maior parte das escolas, principalmente as públicas enfrentam dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica para utilizar os recursos.

Desse modo, a partir da bibliografia consultada percebe-se que o AEE é um espaço dedicado as práticas de ensino aprendizado, um elo de ligação entre a educação regular e a educação inclusiva. Com o uso das ferramentas da informática essa atividade pode ser ainda mais proveitosa para potencializar a conexão entre a escola e os estudantes deficientes.

LEIS E DIRETRIZES PARA A ATUAÇÃO DO AEE

As políticas educacionais e as legislações referentes ao atendimento educacional especializado (AEE), ganharam novos contornos e espaços de atuação. A Constituição Federal Brasileira garante ao aluno deficiente acesso a escola regular. O Artigo 208, inciso III da Carta Magna assegura que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado ao aluno deficiente, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 em seu artigo 59, incisos I a V assegura aos deficientes acesso ao sistema regular de ensino com currículo, recursos e planos que atendam a sua necessidade; possibilidade de encurtar ou acelerar o tempo de estudos; capacitação de professores e atendimento especializado; preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho; e igualdade de acesso a programas sociais complementares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da resolução nº 02 de 2001 especificou as diretrizes para a atendimento aos alunos deficientes no ensino regular. A Resolução n.º 4/2009 nos apresenta o conceito de atendimento educacional especializado, a participação do aluno na classe regular e a oferta do atendimento na sala de recursos multifuncionais de forma complementar e articulada. O AEE é o responsável por identificar e elaborar recursos pedagógicos para participação dos alunos e o aperfeiçoamento de suas habilidades.

O Decreto n.º 7.611de 2011 designa a oferta de AEE e suas especificidades e estrutura. Tal legislação defende o direito de o deficiente ter acesso e permanência na escola, com igualdade de condições, sendo para tal apresentado o atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais na própria escola, em outra parceira ou ainda em centros de atendimento em turno oposto da escola regular.

Existem modificações recentes especialmente com à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e do Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a).

Ambos visam eliminar as barreiras educacionais e proporcionar a plena participação do aluno deficiente, visando sua independência e autonomia nas atividades diárias. É preciso lembrar que o AEE não substitui o professor da classe regular, mas atua conjuntamente buscando alternativas para garantir a participação do aluno na sala de aula regular e aprimorar suas habilidades promovendo a inclusão na sala de recursos multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM são espaços construídos para oferecer em turno oposto aos alunos deficientes, uma complementação do aprendizado construído na sala de aula regular, eliminado as barreiras e promovendo a inclusão. A sala deve estar equipada com recursos, equipamentos e materiais pedagógicos.

A forma de atendimento do AEE evoluiu ao longo dos anos, aperfeiçoando-se no intuito de atingir um número maior de deficientes, visando cumprir a legislação e promover a inclusão. As SRM já foram organizadas por deficiência para facilitar o atendimento, no entanto percebeu-se que assim a inclusão ocorria de maneira parcial, revelando-se como uma prática seletiva. Hoje as salas são obrigatórias, devem estar equipadas e preparadas para receber as diferentes deficiências, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial para assim incluir de maneira total.

Assim como apresentado no art. 9º da Resolução de Nº 436/2012 nos apresenta, é papel do professor de AEE.

> Art. 9º. Os sistemas de ensino oferecerão nas unidades escolares o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (Brasil, 2012)

É importante destacar que o AEE não trabalha de forma isolada e que o trabalho do atendimento educacional especializado nas salas de recursos é complementar ao realizado pelo professor da classe regular. É preciso uma rede de apoio que engloba família, demais componentes da escola, professores das classes regulares e profissionais especializados em especial na área da saúde.

De acordo a Lei nº 13.146/2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que instituiu condições de igualdade no exercício de direitos e liberdades fundamentais onde algumas deficiências podem exigir a participação de outros profissionais como tradutor de libras, leitor em braile ou da área da saúde como médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc.

A ESTRUTURA E O PAPEL DO PROFESSOR NA INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO AEE

As tecnologias oferecem opções de atuação diversas para o atendimento educacional especializado, ao lidar com a diversidade de alunos deficientes, visto que cada um tem necessidades e habilidades especificas. Algumas dessas ferramentas possibilitam superar as barreiras impostas pelas diferenças e suprir necessidades específicas.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado - AEE com as tecnologias precisa ser construída no dia a dia, quanto mais próximas essas estiverem do profissional mais fácil será seu uso. Antes de tudo é preciso oferecer ao atendimento educacional especializado e a comunidade escolar instrumentos que proporcionem uma inclusão verdadeira e efetiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Como a respeito disserta Sampaio (2009, p. 72), "faz-se necessária uma profunda reorganização escolar (...) nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas", para que os recursos não se tornem tão somente recursos obsoletos e que possam em algum momento, representar uma alternativa lúdica aos alunos, sem um propósito de aprendizagem significativa.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) devem estar previstas nos documentos oficiais da escola, no projeto político pedagógico e no regimento escolar e devem estar equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos que proporcionem ao Atendimento Educacional Especializado um atendimento efetivo que proporcione acessibilidade.

Cada sala deve estar equipada de acordo as deficiências atendidas e a demanda de matriculas podendo ser de classe I e II, normatizada na Portaria Normativa n.º- 13, de 2007. O Ministério da Educação em 2010 lançou o Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para informar a apoiar a organização do atendimento educacional especializado nessas salas.

Imagem 1: Especificação dos itens da Sala Tipo I

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: MEC, Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

A sala 1 é composta de equipamentos e materiais didáticos/ pedagógicos, é generalista e atende a diversos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os materiais disponíveis são de comunicação alternativa, softwares educativos, jogos pedagógicos e equipamentos básicos de tecnologia assistiva.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Imagem 2: Especificação dos itens da Sala Tipo II

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC, Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2010).

A sala do tipo 2 é mais específica, atendendo de modo direto a uma deficiência por vez. São recursos especializados para atender uma demanda particular. Desse modo, essa sala tem uma quantidade maior de itens para atender as condições de cada estudante, garantindo que as necessidades da deficiência sejam atendidas integralmente.

Pode-se avaliar a importância de uma sala devidamente equipada para o aprendizado e inclusão dos alunos deficientes, oferecendo assim subsídios ao trabalho do professor do atendimento educacional especializado que irá explorar todos os recursos através de seu planejamento, tornando-os úteis. A escola se compromete a garantir a segurança e funcionamento dos equipamentos. Todos os planos de ação e implementação são organizados de acordo aos resultados do censo escolar e das informações previstas nos documentos oficiais da escola.

A resolução N° 4 de 2009 institui em seu Art. 13. as atribuições do professor do AEE, com destaque para o inciso VII que traz a Tecnologia Assistiva (TA) e suas funcionalidades de apoio “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”.

O professor de AEE tem um planejamento de trabalho especifico para cada aluno levando em consideração as habilidades e dificuldades

ISBN: 978-65-5222-069-1

de cada um, as múltiplas deficiências físicas e/ou intelectuais a partir do uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos certos o trabalho se dá de maneira mais fácil e acertada.

DESAFIOS E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NO AEE

Mesmo com a vasta legislação brasileira que assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) equipadas, a integração efetiva da Informática e das Tecnologias Assistivas (TA) na rotina escolar ainda enfrentam barreiras significativas no contexto brasileiro. A teoria, que posiciona a TA como o instrumento fundamental para a autonomia do aluno, frequentemente se choca com os desafios da prática.

O primeiro grande obstáculo é de natureza estrutural. Embora as SRM devam estar equipadas (conforme os Manuais e Portarias do MEC), a realidade de muitas escolas públicas é marcada pela precariedade: falta de manutenção, equipamentos obsoletos ou danificados, e infraestrutura de conectividade deficiente. A ausência de uma rede de internet estável e a falta de suporte técnico especializado tornam a utilização dos recursos digitais uma tarefa esporádica e frustrante.

Contudo, o maior desafio reside na dimensão pedagógica e na capacitação profissional. A subutilização de tecnologias disponíveis, já mencionada neste trabalho, é um sintoma direto da falta de formação específica e continuada para os professores do AEE. Não basta apenas o acesso à tecnologia; é preciso o domínio pedagógico para integrá-la ao planejamento individualizado do aluno. A falta de formação específica e continuada gera insegurança nos profissionais, levando-os a priorizar métodos tradicionais em detrimento do potencial transformador da TA.

A necessidade de uma profunda reorganização escolar, que inclui uma nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas evidencia que a tecnologia, isolada, não garante a inclusão (Sampaio,

ISBN: 978-65-5222-069-1

2009). Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 16) alerta que "o problema da inclusão não é pedagógico, é filosófico", reforçando que a transformação necessária está na mudança de paradigma e na aceitação da diversidade como valor, indo muito além da mera aquisição de equipamentos.

A visão de Mantoan (2003) sublinha a resistência cultural presente em muitos ambientes escolares. A adoção plena da TA exige que o professor do AEE não seja apenas um aplicador de recursos, mas um curador de tecnologias e um designer de acessibilidade. Isso implica uma mudança de postura de todo o corpo docente, que deve abandonar o modelo seletivo e adotar a lógica da colaboração e da adaptação curricular.

A formação docente deve ir além do conhecimento técnico de como ligar um equipamento ou abrir um software. Ela precisa ser contextualizada e reflexiva, focando no uso das TA como mediadoras do currículo, permitindo que o professor compreenda como as adaptações criam estratégias que mobilizam o desenvolvimento das habilidades funcionais do aluno, conforme previsto pela Resolução CNE/CEB N.º 4/2009.

A formação continuada deve empoderar o professor para que ele consiga fazer escolhas informadas, selecionar a TA adequada e, principalmente, articular o trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com a sala de aula comum, garantindo que a tecnologia seja uma ponte para a participação plena.

O alinhamento teórico de Warschauer (2006) reforça essa crítica ao afirmar que, para que o acesso às novas tecnologias seja significativo, é preciso considerar não só o equipamento, mas também o conteúdo, o letramento, a educação e as estruturas institucionais. Sem este investimento contínuo na democratização do uso e na formação, o risco é que a tecnologia se torne um "recurso obsoleto" (Sampaio, 2009), falhando em promover a autonomia e a participação plena dos alunos com deficiência, independentemente dos avanços nas leis e nas diretrizes. A superação desses desafios exige políticas públicas que priorizem a formação continuada e garantam o suporte técnico e pedagógico às escolas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

PROPOSTAS E BOAS PRÁTICAS DE USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO AEE

Conforme discutido, a eficácia da Tecnologia Assistiva (TA) depende criticamente da formação docente e da superação de barreiras estruturais. No entanto, a literatura especializada apresenta diversos modelos e exemplos de boas práticas que demonstram o potencial transformador da informática quando integrada de maneira pedagógica e intencional no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais propostas servem como referência para a necessária reorganização curricular e metodológica das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Um dos modelos teóricos mais relevantes para guiar a atuação com a TA é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Embora o DUA não seja uma TA em si, ele é uma estrutura de planejamento curricular que advoga por múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Ao adotar o DUA, o professor do AEE utiliza a TA não apenas como uma ferramenta corretiva para o aluno com deficiência, mas como um recurso de acessibilidade universal que beneficia toda a turma. O DUA garante que a tecnologia seja empregada para oferecer flexibilidade e reduzir barreiras desde o início do planejamento.

Além dos modelos teóricos, é fundamental examinar as categorias práticas da TA:

- Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA): Para alunos com dificuldades severas de comunicação, as tecnologias de informática permitem o uso de softwares e aplicativos em tablets ou computadores (com teclados virtuais, seletores ou touchscreens) que convertem símbolos ou figuras em fala sintetizada. Estas ferramentas, quando bem planejadas, restabelecem a interação do aluno e fortalecem o seu papel ativo no processo de aprendizagem (Sampaio, 2009).

- Recursos de Acesso ao Computador: Esta categoria envolve a adaptação de hardware para tornar a informática acessível a todos. Exemplos incluem mouses adaptados (joysticks ou head mouse), teclados expandidos e softwares leitores de tela para alunos com deficiência visual. O professor do AEE precisa dominar o diagnóstico das necessidades e a configuração dessas ferramentas para garantir que o aluno possa interagir com o conteúdo curricular.
- Softwares Educacionais Adaptados: A literatura aponta para a eficácia de softwares lúdicos e específicos que trabalham habilidades cognitivas e motoras. O uso desses programas na SRM permite ao professor personalizar o treino e o reforço de conceitos curriculares de forma motivadora, aproveitando o apelo da informática. Favoretto (2010) ressalta que essa interação tecnológica reforça a construção progressiva do conhecimento pelo educando.

Para que essas boas práticas sejam replicáveis, é imprescindível que os sistemas de ensino invistam em parcerias estratégicas. A colaboração entre o professor do AEE, especialistas em tecnologia (como a Engenharia Biomédica) e a equipe da área de informática da escola é essencial para a manutenção, customização e desenvolvimento de novos dispositivos de TA.

Esta rede de apoio garante que a tecnologia não seja vista como um elemento isolado, mas como uma parte viva e adaptável do projeto pedagógico da escola, superando as barreiras estruturais mencionadas anteriormente e permitindo a transposição da teoria para uma prática inclusiva e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da bibliografia consultada, este estudo exploratório alcançou o seu objetivo geral de analisar as contribuições das tecnologias e da informática para a prática da Educação Inclusiva no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O levantamento teórico

permitiu constatar que a Tecnologia Assistiva (TA) e os recursos da informática são ferramentas imprescindíveis para a efetivação da inclusão, pois atuam como catalisadores da autonomia e da funcionalidade dos alunos com deficiência.

As leituras realizadas permitiram conceituar a TA como uma ferramenta essencial para o aproveitamento e a assimilação de conhecimentos, estabelecendo uma relação fundamental entre o AEE e as tecnologias digitais. O uso eficiente desses recursos promove transformações significativas no processo ensino-aprendizagem, envolvendo professores e alunos em dinâmicas de estudo e pesquisa mais criativas e colaborativas.

Esse avanço estimula uma postura mais democrática do professor, que passa a atuar como orientador da aprendizagem, promovendo múltiplos conhecimentos no aluno à medida que ele domina e aplica as ferramentas tecnológicas às suas necessidades específicas.

No plano prático e legal, a inserção da tecnologia deve ser prevista ativamente nos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve contemplar a metodologia e o processo avaliativo do AEE, em alinhamento com a legislação vigente e o perfil dos estudantes.

Entretanto, o principal achado crítico deste estudo reside no déficit entre a previsão legal e a realidade prática. A subutilização e o risco de obsolescência dos equipamentos nas Salas de Recursos Multifuncionais são reflexos diretos da falta de investimento na dimensão pedagógica.

É urgente investir na democratização do uso e na formação continuada dos sujeitos sociais, em especial dos professores do AEE, por meio de treinamentos e capacitações que ultrapassem o domínio técnico. Conforme Mantoan (2003) sugere, o sucesso da inclusão exige uma mudança filosófica e não apenas a aquisição de tecnologia.

Por fim, este trabalho, de caráter exploratório e bibliográfico, limitou-se à análise da produção teórica existente. Sugere-se, como continuidade, a realização de pesquisas de campo que investiguem o impacto real e as barreiras concretas da implementação das Tecnologias Assistivas nas

escolas, bem como a avaliação da qualidade dos programas de formação de professores do AEE, para que as contribuições teóricas possam se traduzir em políticas públicas eficazes.

REFERÊNCIAS

BARIANI, B. **Hipermídia e educação**: o papel das novas mídias digitais no ensino. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/famecos/article/view/9707/7137. Acesso em 03/09/2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.Brasília: MEC, 2008a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ CEB0201.pdf. Acesso em: Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: Acesso em: 10 de outubro de 2024

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Portaria Normativa Nº 13, 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/

index.php-portaria-13-24-abril-2007 Acesso em: Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____. **Decreto nº 7.611 em 17 de novembro de 2011.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. 10 de outubro de 2024.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEE Nº 436 DE 29/02/2012.** Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao--436-2012-ce_239085.html. Acesso em: Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sergio Amadeu (Orgs). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 69-74.

FAVORETO, João Francisco. **A informática no processo educativo.** Disponível em www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1186495654_23doc, Acesso em 05/09/2021.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando à turma toda as diferenças na escola**. Pátio revista pedagógica, ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p. 12-23.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO, Nelma; DIAZ-RODRIGUES, Félix; BORDAS,

Miguel A. G. (org.). Theresinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 71-78

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas,2000.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão digital**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.048

ACESSIBILIDADE NA UFERSA CARAÚBAS: TECNOLOGIAS E RECURSOS VISUAIS NO ENSINO

Victor Lopes Bezerra[1]
Francisco Ebson Gomes-Sousa[2]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a acessibilidade linguística para surdos no campus da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em Caraúbas – RN, buscando compreender as necessidades e desafios enfrentados no contexto acadêmico e social. A proposta abordou o uso de tecnologias e recursos visuais, como vídeos em Libras que apresentam informações sobre os espaços físicos da universidade e conteúdo do site institucional, acessíveis por meio de QR Codes. Realizamos a pesquisa por um método descritivo exploratório e tivemos como sujeitos 5 professores surdos efetivos, 12 alunos surdos vinculados ao curso de Letras Libras e também servidores entre técnicos e terceirizados deste campus. As estratégias desenvolvidas, com foco na acessibilidade e inclusão, consideraram diferentes formas de registro da Libras, comunicação à distância e mediações visuais. Uma das iniciativas, o "Tour Virtual 360° na UFERSA Caraúbas", foi pensada para ser mais didática e compreensível, ao incorporar vídeos em Libras traduzindo os ambientes físicos para a L2 dos surdos. A proposta partiu da elaboração textual e sua posterior

1 Professor substituto de Libras do Instituto Federal de Educação da Paraíba - IFPB, E-mail: victorlopes999@hotmail.com;

2 Professor de Libras do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, Doutor em Linguística pelo PROLING da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

tradução para Libras, utilizando técnicas de tradução e interpretação adequadas às especificidades da comunidade surda. O uso do QR Code, além de poder ajudar também a sociedade ao tentar compreender melhor como é distribuído os setores no campus Caraúbas pode ser uma ferramenta para a inclusão. A pretensão é que se faça a impressão dos códigos nos locais que possuem as gravações. Uma tecnologia já amplamente adotada, mostra-se eficaz como ferramenta de disseminação de informações e fortalecimento da identidade surda no ambiente acadêmico. Essa ação visa promover maior acessibilidade aos alunos surdos da UFERSA, proporcionando integração, valorização e estímulo à participação no ensino. Embora ainda paliativas, essas medidas representam importantes passos rumo a uma universidade mais inclusiva.

Palavras-chave: Acessibilidade, Tecnologias, Surdos, Libras, UFERSA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o intuito de descrever as percepções dos sujeitos surdos sobre a acessibilidade, tendo a percepção e possíveis caminhos de solução para esta problemática. Com isso, buscando entender as necessidades e as dificuldades que a acessibilidade se encontra no âmbito acadêmico e social.

A pesquisa também surgiu de uma especificidade e interesse nosso, por ser surdo e recém-formado pelo curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA campus Caraúbas, uma vez que sentimos na pele algumas dessas questões que envolvem a acessibilidade. Dessa forma, também trago um desafio aqui, que é escrever na estrutura da língua portuguesa, como L2, ou segunda língua, para mim. Pensar na realidade da universidade de forma acessível para surdos foi nosso interesse, em tentar diminuir as barreiras de comunicação nos espaços da UFERSA, sendo essencial pensarmos juntos aos docentes e discentes como o ambiente social e acadêmico pode ser mais acessível para todos nós surdos.

A acessibilidade vem sendo uma medida social em muitos momentos descuidada pela maior parte da sociedade, onde as pessoas encontram diversas dificuldades nos locais que acabam frequentando. Logo, tendo como universo de pesquisa a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no campus de Caraúbas, vemos quais são as condições necessárias que uma faculdade federal enfrenta em seu âmbito acadêmico para promover tal acessibilidade para pessoas com deficiência, e diante disso, quais melhorias são necessárias a serem feitas para que o campus possa se tornar acessível para toda a sociedade.

Com isso, é essencial a pesquisa para se obter uma observação com mais detalhes sobre os surdos acadêmicos, e mostrar quais são as barreiras de comunicação que existem no Campus da UFERSA. Com isso, vemos uma especificidade e necessidade local, tendo em vista dar um maior suporte para os alunos do campus, como toda nossa sociedade

ISBN: 978-65-5222-069-1

para que pensemos na acessibilidade, principalmente para surdos possa ter êxito, trazendo melhorias e boas condições para a vivência no campus.

Além da formação, os surdos acadêmicos necessitam de manter uma boa comunicação com os servidores, para tentar valorizar a identidade linguística desenvolvida durante os períodos acadêmicos. Logo, essa interação promove uma acessibilidade linguística na qual a comunicação existente entre os servidores permanece por todo o ambiente de trabalho. Assim, problematizamos: Como acontece a acessibilidade linguística para surdos na UFERSA Caraúbas – RN e quais as possibilidades de melhoria da mesma?

Devido às diversas situações nas quais há falta de comunicação em língua de sinais, não restam alternativas aos surdos que frequentam o campus de Caraúbas da UFERSA, que recorram às tentativas de comunicação por meio de gestos e mímica em espaços básicos, como a cantina do centro de convivência e o ao procedimento de empréstimo de livros do acervo bibliotecário, por exemplo. Em que é de extrema importância tornar não só esses espaços acessíveis, como qualquer espaço do campus, por isso justificamos a nossa pesquisa.

Situações essas são constrangedoras e desvalorizam a luta e a identidade linguística da comunidade surda num espaço educacional, onde há formação profissional específica na língua em questão, onde se discutem problemáticas como essa, bem como, a nossa experiência enquanto usuários deste serviço, é preciso que investiguemos como podemos auxiliar neste processo de acessibilidade.

Com isso, é necessária a valorização dos alunos surdos a partir da experiência visual e do emprego da escrita de sinais nas placas e letreiros de identificação, ou seja, buscar recursos visuais que minimizem as barreiras comunicativas e que motivem a autonomia dos surdos presentes naquele local.

Além disso, o surdo ao observar as barreiras de comunicação que enfrentam, como por exemplo, no bloco administrativo, nos atendimentos estudantis, com os psicológicos ou pedagógicos. Estas funções

disponibilizadas pela UFERSA não facilitam um acesso acessível aos surdos presentes ali no campus. Não são vistos técnicos capacitados em Libras para tentar oferecer todo suporte possível, que temos na vivência e queremos auxiliar nisto uma vez que a acessibilidade linguística é mais que um direito, é um dever conforme vemos na legislação atual.

No campus Caraúbas, por oferecer o curso Libras é necessário que haja um curso de formação de Libras como segunda língua para os servidores da UFERSA. Para que assim, alunos surdos, técnicos, professores e demais servidores se tornem mais estimulados e consigam construir interações sociocomunicativas com todos ali presentes.

Por todo o exposto, pretendeu-se nesta perceber como acontece a acessibilidade para surdos na UFERSA Caraúbas – RN. Com isso, objetivos especificamente: 1 - Promover a acessibilidade linguística dos espaços físicos e informações da UFERSA Caraúbas. 2 - Refletir sobre as possíveis melhorias no processo de atendimento a surdos e acessibilidade linguística.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, pretendemos dialogar sobre as temáticas que ajudam a compreender este estudo, tendo como base, principalmente: 1 – O contexto legislativo, referente aos dispositivos legais que ampara as questões de acessibilidade para pessoas surdas; 2 – A acessibilidade para surdos e a UFERSA.

O CONTEXTO LEGISLATIVO

O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Em concordância, a Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010), de 1º de setembro de 2010, instituiu a profissão do TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais). De acordo com o Art.

6° inciso I dessa lei, dentre suas atribuições compreendem interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Dessa forma, é possível afirmar que legalmente, a função do tradutor e intérprete não se trata de uma espécie de bolsa da qual o sujeito surdo possa carregar consigo para os locais institucionais, espaços dos quais há o predomínio da língua oral portuguesa. A presença desse profissional na sala de aula representa um passo inicial fundamental e também um direito civil mínimo para o percurso educacional do surdo. Entretanto, é importante salientar que a oferta de um curso de graduação em licenciatura na sua língua natural, não significa que haja um efetivo processo de inclusão, e sim apenas a garantia de um direito básico institucional: o acesso à educação em todos os níveis.

O Ensino Superior ainda é uma oferta de difícil acesso na vida dos surdos, devido ao déficit educacional que a maioria deles possui pela razão de que frequentaram o ensino básico regular numa época anterior à regulamentação da Lei do Intérprete e dos planos nacionais de Educação Inclusiva, enfrentando assim a invisibilidade e descaso na maior parte das escolas e instituições sociais.

Essa situação era ainda mais grave antes da publicação da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e, posteriormente, em 2005, com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamentou e reconheceu a Libras como língua aqui no Brasil, estabelecendo em seu Art. 2o, a acessibilidade como a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação" (BRASIL, 2005, n. p.), onde no capítulo IX explica como comunicação a "forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil" (BRASIL, 2005, n. p.).

Pela Lei Brasileira de Inclusão, lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), temos uma forma de garantir melhores condições de vida, e uma melhor segurança ao se tratar na inclusão que devemos ter na sociedade e no meio em que vivemos e frequentemos. Com isso, reconhece-se pela lei, principalmente a garantia de melhorais da inclusão, e se entende possibilitar a garantia dos direitos às pessoas com surdez especificamente.

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, n. p.).

A referida lei, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), complementa no artigo 3˚, III sobre as tecnologias que assistivas ou ajuda técnica, em que nos interessa nesta pesquisa também, que são entendidas como

> [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, n. p.).

No Brasil, não é uma realidade na maioria das cidades a obrigatoriedade de as escolas serem bilíngues ou mais acessível para os surdos ainda. A comunidade surda, em que depende diretamente dessa inclusão acaba sofrendo com essa dependência. Apesar da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em que propõe direitos a educação não há uma certa garantia que isso realmente aconteça. O Art. 8º, XIII E XIV abaixo declara melhor o que a Lei propõe: "XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva" (BRASIL, 2021, n. p.).

É importante para os surdos aprender a adquirir a sua língua natural, ou primeira língua (L1) a Libras, e pela segunda língua (L2) o Português

escrito. Em que ambas as línguas, acabam se complementando e sendo necessárias em várias situações. Nas escolas bilingues, por exemplo, é uma das formas de impactar a sociedade da necessidade de utilização tanto do Português como de Libras.

> Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)
>
> § 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.
>
> § 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Todas essas leis foram conquistadas à duras penas, em que as comunidades usuárias destes serviços e direitos sempre reivindicaram melhores condições de acesso, por isso, no contexto brasileiro em que nos encontramos as leis se fazem tão necessárias para o cumprimento da acessibilidade.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O avanço das tecnologias digitais vem proporcionando novos caminhos para a inclusão e a acessibilidade educacional. As chamadas

ISBN: 978-65-5222-069-1

tecnologias assistivas, conforme definidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), são instrumentos que ampliam a autonomia e a participação social das pessoas com deficiência, permitindo que elas interajam com o ambiente de forma mais igualitária. No contexto da surdez, essas tecnologias ultrapassam a ideia de simples adaptação técnica, tornando-se verdadeiros mediadores linguísticos e culturais que facilitam o acesso ao conhecimento e à comunicação (Lacerda, 2006).

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o aprendizado do surdo depende fortemente da mediação visual, já que o canal auditivo é substituído pelo visual como principal via de apreensão do mundo. Assim, o uso de vídeos, legendas, animações, avatares e recursos multimodais não é apenas uma opção pedagógica, mas uma necessidade didática. O visual é a ponte pela qual o surdo constrói o significado, interpreta o contexto e compreende o conteúdo acadêmico.

Nesse sentido, Strobel (2008) destaca que a cultura surda é essencialmente visual e que a educação deve considerar esse aspecto para ser efetivamente bilíngue. Os recursos visuais, como imagens, infográficos, QR Codes e vídeos em Libras e outros funcionam como ferramentas de identidade e pertencimento, pois reafirmam o valor da língua de sinais como meio legítimo de conhecimento e expressão. Tais recursos, quando aplicados no ensino superior, favorecem não só a aprendizagem, mas também o sentimento de inclusão e reconhecimento da comunidade surda no ambiente acadêmico.

Para Skliar (1998; 2013), as práticas inclusivas que realmente impactam a comunidade surda são aquelas que reconhecem o aluno surdo como sujeito de uma cultura e de uma língua própria, e não como alguém a ser “integrado” ao mundo ouvinte. Assim, o uso de tecnologias visuais precisa estar alinhado a uma pedagogia bilíngue e culturalmente sensível, na qual Libras ocupa um lugar central na construção do conhecimento.

Em universidades, o investimento em acessibilidade digital tem se mostrado um importante campo de inovação. Ferramentas como tour virtuais com tradução em Libras, plataformas de aprendizagem com

intérpretes em vídeo e QR Codes com links para conteúdos sinalizados são exemplos de estratégias que promovem autonomia. Esses recursos permitem que o surdo circule nos espaços físicos e digitais de forma mais independente, sem depender exclusivamente do intérprete de Libras.

O uso do QR Code na UFERSA Caraúbas, como proposto nesta pesquisa, insere-se nesse cenário de inovação inclusiva como veremos em nossos resultados. Ele funciona como um elo entre o espaço físico e o virtual, conectando a informação escrita em português à versão sinalizada em Libras. Essa estratégia, além de prática, atende aos princípios da acessibilidade comunicacional, uma das dimensões previstas no Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004), que preconiza o direito de acesso à informação e à comunicação por todos os meios possíveis.

Do ponto de vista educacional, Vygotsky (1991) lembra que a aprendizagem é um processo mediado socialmente e que se concretiza nas interações com o outro. No caso do aluno surdo, a tecnologia pode ser compreendida como uma forma de mediação simbólica, possibilitando a troca de significados e o desenvolvimento cognitivo por meio de suportes visuais e linguísticos. Assim, vídeos em Libras, legendas explicativas e plataformas bilíngues tornam-se instrumentos socioculturais de aprendizagem.

Conforme Perlin (2010), a inclusão não se resume à presença física do aluno surdo, mas à efetiva participação nas práticas discursivas da instituição. O uso de recursos visuais e digitais favorece essa participação, porque reduz as barreiras comunicativas e legitima a Libras como língua de produção e difusão do saber acadêmico. Dessa forma, a tecnologia atua não apenas como apoio, mas como expressão da própria cultura surda.

A ACESSIBILIDADE PARA SURDOS E O CONTEXTO DA UFERSA

Conforme o decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004, art. 8°, I:

> Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informa-

ISBN: 978-65-5222-069-1

> ção, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, n. p.)

Logo, é válido refletirmos acerca da afirmação no Projeto Político Pedagógico - PPC do curso de Licenciatura em Letras Libras, no qual nos debruçamos nesta pesquisa, que nos atualiza (UFERSA, 2018, p. 23) de que "a Língua Brasileira de Sinais é parte da construção identitária surda e cumpre o papel de elemento integrador da comunidade surda em sociedade". E destaca ainda que:

> O Curso de Licenciatura Plena em Letras/Libras é construído com base nas propostas políticas de acessibilidade visadas pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Este curso endossa, portanto, as estratégias e medidas de ações afirmativas a fim de garantir permanência de um universo plural de estudantes no âmbito da formação de Ensino Superior, garantindo a acessibilidade conforme previsto na Lei N° 5296/2004 (Lei de Acessibilidade) (UFERSA, 2018, p. 23).

No mesmo documento é reforçada ainda a contribuição da instituição quanto ao uso linguístico nos seus espaços e quando falamos especificamente sobre a acessibilidade, é importante salientar que a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), estabelece alguns critérios para a promoção da acessibilidade, incluindo locais urbanizados, transportes coletivos, sistemas de comunicação, etc. No art. 17 da referida Lei, no que se refere à surdez, consta:

> O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000, n.p.)

Com isso, é necessário remover as barreiras de comunicação existentes para os deficientes. A informação nos espaços da UFERSA é essencial para a interação e participação acadêmica de um surdo, pois a possibilidade de ter autonomia em saber lidar com determinadas situações sem

o auxílio de um intérprete, se torna uma forma de motivação e engajamento no meio acadêmico.

Ao pensarmos na acessibilidade no contexto da UFERSA, percebemos que a implementação da Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social - CAADIS é de extrema importância devido a sua participação em ações de inclusão, como a acessibilidade 23 em ambientes da UFERSA. Logo, para os surdos há uma necessidade de auxílio no processo de acessibilidade, em que as informações repassadas precisam passar por uma tradução, por exemplo, no caso da comunidade surda participante da universidade.

Tal como editais, atividades, bolsas e outras ações precisam ter uma atenção na sua forma de repassar as informações, pois na maioria das vezes os surdos precisam de uma tradução com ouvintes em Libras, em que ficam dependentes para compreender e ajudar no que for necessário. Com isso, os surdos acabam se limitando, não conseguindo ter uma boa acessibilidade na maioria das ações da UFERSA.

METODOLOGIA

Os procedimentos que aqui mostrados visam descrever às proposições ditas nos nossos objetivos específicos. Nós realizamos com os professores, alunos surdos e servidores métodos de acordo com os objetivos para melhor esclarecimento do estudo. Nesta pesquisa predominantemente quantiqualitativa vamos mostrar passo a passo os principais objetivos: 1 - Promover a acessibilidade linguística dos espaços físicos e informações da UFERSA Caraúbas. 2 - Refletir sobre as possíveis melhorias no processo de atendimento a surdos e acessibilidade linguística.

A elaborar vídeos em Libras das informações dos espaços físicos e informações do site institucional da UFERSA em Libras e disponibilizar através de QR Codes, mostrando a história do campus, mostrando passo a passo de como se chegar nas salas e nos espaços físicos do campus assim facilitando e orientando os alunos como, por exemplo, um texto

longo podendo organizar, traduzindo para língua de sinais melhorando o entendimento dos surdos.

Promover a acessibilidade linguística dos espaços físicos e informações da UFERSA Caraúbas, para este quesito, percebemos que um processo que vislumbramos dificultar bastante na vida dos surdos é a falta nos espaços físicos do campus estruturas que possam ajudar os surdos em uma melhor comunicação e um melhor entendimento dos alunos.

É preciso que adaptemos alguns espaços utilizando de alguns objetos tecnológicos como, por exemplo, os QR Codes que possam ter informações sobre e dentro do site institucional da UFERSA, textos longos ou até curtos que possam se tornar de fácil compreensão e principalmente em eventos na UFERSA, informações mais claras para facilitar o aprendizado do aluno surdo.

Outro ponto, é a introdução da tradução em Libras em matérias postadas no site da UFERSA, como, por exemplo, o tour virtual 360° na UFERSA Caraúbas, em que apresenta áudio e texto, porém, não apresenta uma tradução em Libras o que possa dificultar para o surdo entender melhor o conteúdo repassado.

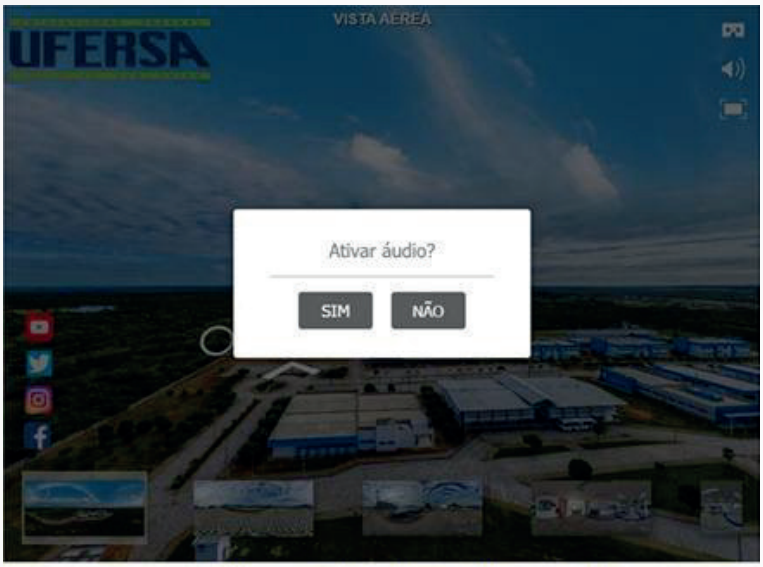
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizar os recursos visuais é uma excelente estratégia tecnológica de tradução, em que permite facilitar o entendimento de Libras em diversas situações, como em sala de aula para repassar um conteúdo, ou em um vídeo explicativo descrevendo alguma situação. Com isso, este auxilio tecnológico consegue garantir uma melhor acessibilidade e inclusão para os surdos, quando pensamos nas formas de registro da Libras, do processo de comunicação à distância e outros.

A exemplo disso temos a utilização destas ferramentas como fonte de recursos visuais para descrever de forma didática na Libras, e isso, acabaria afetando diversos setores tanto da comunidade acadêmica, como a inserção de vídeos descrevendo os ambientes da UFERSA, como também

a vida social da comunidade surda com uma melhor inclusão. Com isso, o "Tour Virtual 360° na UFERSA Caraúbas6" seria mais didática e compreensiva, com o recurso adotado de vídeos traduzindo para o L2 os espaços. Como podemos ver abaixo o aplicativo apesar de muito interessante não permite o acesso pleno na L1 dos surdos, a Libras:

Figura 01 - Print do Tour Virtual da UFERSA Caraúbas



Fonte: https://caraubas.ufersa.edu.br/tour360/

Por conta disso, que foi feito essa proposta provisória onde foi possível gravar explicando os ambientes de acordo com o que era repassado na imagem, dessa forma, pensamos em uma proposta inicial de vídeo com as temáticas abordadas e apresentações realizadas, utilizamos a proposta escrita e a traduzimos para a Libras utilizando as técnicas de tradução e interpretação e pensando na especificidade dos surdos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

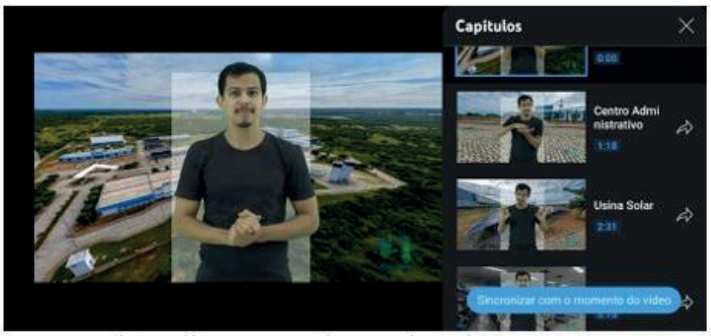
Figura 02 - Tour Virtual da UFERSA 360° em Libras



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=wa8pc9Rc2jc

Além disso, a utilização de QR Codes que possam conter informações para os surdos acadêmicos e professores da UFERSA, em que estes códigos possam ser distribuídos pelos espaços da UFERSA. Além, de que possa ajudar também a sociedade ao tentar compreender melhor como é distribuído os setores no campus Caraúbas. A pretensão é que se faça a impressão dos códigos nos locais que possuem as gravações.

Figura 03 - Capítulos do tour virtual em Libras



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=wa8pc9Rc2jc

Por ser uma tecnologia nova, em que as pessoas vêm adotando o QR Code conseguiria suprir a necessidade de muitos discentes, em que seria uma forma de repassar informações e valorizar a comunidade, no processo de construção da identidade surda. Em que esta ação que 48 tem

como objetivo, garantir uma boa acessibilidade aos alunos da UFERSA iria proporcionar de forma geral, uma melhor integração e estímulo.

Os resultados apontam que o uso de recursos visuais e tecnológicos, especialmente os vídeos em Libras e os QR Codes em nossa pesquisa, representa um avanço significativo na efetivação da acessibilidade comunicacional dentro da universidade. Tais medidas, embora ainda embrionárias, indicam uma mudança de paradigma: a transição de uma universidade que tem apenas a diferença linguística para uma universidade que valoriza e institucionaliza a diversidade surda como parte da sua identidade.

Durante as observações e relatos colhidos junto a alunos e professores surdos, emergiram temas recorrentes, como a dependência do intérprete de Libras em quase todas as atividades e a falta de autonomia na comunicação cotidiana (por exemplo, na cantina, na biblioteca e nos setores administrativos). Essa constatação é coerente com o que Perlin (2010) já havia apontado: a inclusão efetiva do surdo só ocorre quando ele é capaz de circular, compreender e participar do ambiente educacional sem precisar de mediação constante. O uso dos vídeos e QR Codes propicia justamente essa autonomia.

Outro aspecto importante revelado pelos dados foi a percepção de pertencimento. Ao visualizarem os vídeos sinalizados e os espaços descritos em Libras, muitos alunos relataram sentir-se mais reconhecidos pela instituição, pois a universidade “fala a sua língua”. Essa dimensão simbólica da inclusão é destacada por Strobel (2008), que compreende a presença da Libras em espaços públicos e educacionais como um marcador de respeito à cultura surda e um instrumento de empoderamento coletivo. Assim, o Tour Virtual em Libras não é apenas uma ferramenta de orientação espacial, mas também um gesto de valorização cultural.

A análise dos depoimentos também revelou que a acessibilidade informacional ainda é um desafio. A maior parte dos comunicados e editais da universidade permanece exclusivamente em português escrito, o que dificulta o entendimento pelos discentes surdos, sobretudo aqueles

que ainda estão em processo de aquisição da L2. Nesse sentido, os resultados confirmam a necessidade de políticas institucionais que garantam a tradução sistemática de materiais acadêmicos e administrativos para Libras, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

Outro ponto relevante é o reconhecimento do papel da CAADIS (Coordenação de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social) como espaço de referência para políticas de inclusão. No entanto, os participantes da pesquisa ressaltaram que as ações ainda são pontuais e carecem de continuidade. Isso reforça o que Skliar (2013) chama de "inclusão declaratória": quando o discurso da inclusão existe, mas a prática cotidiana ainda é limitada por falta de estrutura, recursos humanos e sensibilização institucional.

Ao confrontar esses resultados com os estudos de Quadros e Karnopp (2004) e Lacerda (2006), é possível afirmar que o grande desafio da acessibilidade para surdos nas universidades brasileiras não é apenas tecnológico, mas também pedagógico e linguístico. O uso das ferramentas digitais precisa ser acompanhado de formação docente bilíngue e de políticas que consolidem a Libras como língua de ensino e de convivência dentro da universidade.

Dessa forma, os resultados obtidos nesta pesquisa reforçam que a acessibilidade comunicacional deve ser compreendida de maneira ampla, incluindo desde o uso de tecnologias e materiais visuais até a formação continuada dos servidores e a criação de ambientes bilíngues permanentes. A UFERSA Caraúbas, ao adotar iniciativas como o Tour Virtual em Libras e a proposta de QR Codes, demonstra um caminho possível e replicável para outras instituições federais, ainda que em estágio inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa objetivou investigar como acontece a acessibilidade linguística para surdos na UFERSA Caraúbas – RN e quais as possibilidades de melhoria, os procedimentos que aqui mostrados visa-

ram descrever às proposições ditas nos nossos objetivos específicos. Nós realizamos com os professores, alunos surdos e servidores métodos de acordo com os objetivos para melhor esclarecimento do estudo. Nesta pesquisa predominantemente quantiqualitativa vamos mostrar passo a passo os principais objetivos: 1 - Promover a acessibilidade linguística dos espaços físicos e informações da UFERSA Caraúbas. 2 - Refletir sobre as possíveis melhorias no processo de atendimento a surdos e acessibilidade linguística.

Para o entendimento das necessidades e das dificuldades da acessibilidade no âmbito acadêmico e social, a pesquisa partiu da base com dez alunos e dois professores surdos, e, por meio das respostas ao formulário com questionamentos sobre os desafios encontrados foi possível expressar opiniões sobre a acessibilidade no campus Caraúbas, bem como, sugerir melhorias capazes de superar barreiras comunicativas existentes nos ambientes da universidade voltadas ao linguístico.

Portanto, na busca por entender as necessidades vemos que o processo de acessibilidade depende diretamente de um espaço educacional, onde tenha a presença de ambientes bilíngues para que alunos e professores surdos sintam-se de fato integrados, respeitados e estimulados a construir interações sociocomunicativas de maneira plena, com desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural e com autonomia nas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n° 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 26 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23. ago. 2016.

BRASIL. Gabinete do Senador Efraim Morais. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **Acessibilidade**: passaporte para cidadania das pessoas com deficiência e legislação correlata. Brasília: Senado Federal, 2006, p. 99.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1º de setembro de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 21 ago. 2018.

GOMES-SOUSA, Ebson Gomes. **Tour virtual 360º** - Conhecendo a UFERSA Caraúbas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wa8pc9Rc2jc>. Acesso em: 20 out. 2025.

GOMES-SOUSA, Ebson Gomes. **Locais da UFERSA** - Protocolo de atendimento para surdos - UFERSA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2TR-wklkXpQo>. Acesso em: 20 out. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Libras em sala de aula**: algumas reflexões. Cadernos CEDES, v. 26, n. 69, 2006.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social 2022**. Mossoró: UFERSA, 2022. Disponível em: https://caadis.ufersa.edu.br. Acesso em: 28. jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Relatório de Gestão 2017**. Mossoró: UFERSA, 2017. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2018/08/RelatoriodeGestao2017_UFERSA.pdf. Acesso em: 26. ago. 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.049

ACESSANDO O INVISÍVEL: CONSTRUÇÃO DE MODELOS TÁTEIS E OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MICROBIOLOGIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Danuza Pinheiro Bastos Garcia de Mattos[1]
Naiara Miranda Rust[2]

RESUMO

A educação inclusiva constitui-se no apreço à diversidade como condição valorizada por seu benefício à escolarização de todas as pessoas, pelo seu respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem e a possibilidade de outras práticas pedagógicas, sendo necessárias para tanto, rupturas com o instituído na sociedade e nos sistemas de ensino. Para atingir os objetivos de uma educação inclusiva, com acessibilidade e equidade, é necessário pensar estratégias coletivamente, compartilhar experiências e promover a contínua atualização e capacitação das equipes profissionais envolvidas. Neste caminho, como a produção de recursos didáticos especializados pode contribuir no desenvolvimento de uma educação inclusiva? Partindo desta questão, buscamos como objetivo relatar confluências nos trabalhos desenvolvidos para acessibilizar conteúdos de ciências, em especial os temas de Microbiologia e Parasitologia, em duas instituições distintas, uma de atendimento

1 Professora da Universidade Federal Fluminense - UFF, danuzamattos@id.uff.br. Pós-graduanda do Curso de Especialização em Metodologias de Ensino com Ênfase na Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant - IBC danuza.mattos@ibc.gov.br;

2 Professora Orientadora do Curso de Especialização em Metodologias de Ensino com Ênfase na Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant - IBC, naiararust@ibc.gov.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

especializado a pessoas com deficiência visual e outra de ensino superior em busca da educação na perspectiva inclusiva. Este artigo, de natureza qualitativa, apresenta e descreve os processos de elaboração e desenvolvimento de recursos táteis acessíveis voltados ao ensino de microbiologia para pessoas com deficiência visual. Os recursos foram produzidos com materiais de baixa complexidade, incorporando elementos de Tecnologia Assistiva, como o Sistema Braille, fonte ampliada, alto contraste de cores, diferentes texturas e audiodescrição. Com base no diálogo com a literatura especializada, discute-se a relevância da utilização desses recursos no contexto educacional, articulada a estratégias pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva. Os dados analisados evidenciam que os recursos táteis acessíveis contribuem de maneira significativa para a construção do conhecimento por estudantes com deficiência visual, especialmente em conteúdos com forte apelo visual, além de favorecerem sua participação ativa e o protagonismo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Acessibilidade, Parasitologia, Tecnologia Assistiva, Audiodescrição, Modelos tridimensionais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui-se em um paradigma que reconhece e valoriza a diversidade humana como elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos. Mais do que um modelo educacional, trata-se de um princípio ético e político que busca romper com práticas excludentes historicamente enraizadas na sociedade e nos sistemas de ensino, reafirmando o direito de cada pessoa de aprender e participar plenamente dos espaços educativos (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2015). Essa perspectiva implica o reconhecimento de que os processos de ensino e aprendizagem se manifestam de forma plural, respeitando diferentes ritmos, estilos e modos de apreensão do conhecimento.

Para atingir os objetivos de uma educação inclusiva, com acessibilidade e equidade, é necessário construir estratégias coletivas e colaborativas, que envolvam diálogo entre diferentes áreas do saber e valorizem a experiência dos sujeitos. Nesse contexto, o papel da escola e das instituições de ensino superior é promover práticas pedagógicas capazes de integrar dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas da aprendizagem. A inclusão efetiva depende, portanto, não apenas da presença física do estudante, mas também da criação de condições que assegurem sua participação ativa e significativa no processo educativo (MANTOAN *et al.* 2022).

Garantir condições de aprendizagem equitativas em sala de aula exige do professor um conhecimento prévio sobre as características e necessidades educacionais de seus estudantes, bem como o compromisso de identificar e superar barreiras que possam limitar sua participação. Quando focamos na deficiência visual, as metodologias tradicionais de ensino frequentemente se mostram insuficientes, sobretudo em disciplinas que tradicionalmente privilegiam o canal visual, como as ciências naturais. No entanto, é incorreto associar a ausência da visão à impossibilidade de aprender, mesmo temas extremamente visuais. As pessoas com deficiência visual constroem seus conhecimentos por meio de outras vias perceptivas, principalmente utilizando o tato e a audição, o que lhes

ISBN: 978-65-5222-069-1

permite compreender o mundo de forma distinta, mas igualmente significativa. (VIGOTSKI, 2021; CAMARGO, 2012)

Para Vigotski (2021), a deficiência não deve ser entendida como uma limitação biológica isolada, mas como uma condição social e culturalmente mediada. O autor propõe uma mudança de perspectiva ao apontar que é preciso reconhecer as capacidades e os potenciais de desenvolvimento presentes em cada sujeito, em detrimento da limitação imposta pela deficiência. A singularidade da pessoa com deficiência não reside na ausência de determinadas funções, mas nas novas formas de funcionamento psíquico e comportamental que emergem em resposta a essa ausência. Essas transformações representam processos de compensação, nos quais o indivíduo mobiliza outros sentidos, recursos e estratégias para interagir com o meio, revelando a dimensão criativa e adaptativa de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2021).

O aprendizado do estudante com deficiência visual depende da criação de experiências concretas e significativas, nas quais o contato direto com objetos e fenômenos estimula a construção de imagens mentais e representações conceituais. Como aponta Almeida (2017), mesmo na ausência da visão, a imagem se constitui por meio de outras vias perceptivas e simbólicas, revelando que o ato de "ver" ultrapassa o campo do olhar e se realiza na interação sensorial e cognitiva com o mundo.

No ensino de Ciências, especialmente em campos como a Microbiologia e a Parasitologia, a visualidade assume papel importante na construção e assimilação dos conceitos. Microrganismos e estruturas microscópicas, invisíveis a olho nu, costumam ser representados por meio de imagens, vídeos e esquemas bidimensionais, o que pode representar uma barreira de acesso para estudantes com deficiência visual. Esse desafio exige a elaboração de recursos e estratégias pedagógicas que transcendam o olhar, explorando outras vias sensoriais para que o conhecimento científico se torne experienciável por todos (CAMARGO, 2012, BERNARDO; RUST, 2018; RUST, 2021, MATTOS; LIMA; MILLAR, 2022, BERNARDO, 2024).

Nesse cenário, emerge a necessidade de se pensar o ensino de ciências sob uma perspectiva multissensorial e inclusiva, na qual o tato, a audição, a sinestesia e outras formas de percepção se tornem mediadores da compreensão de fenômenos e elementos científicos (CAMARGO, 2012). A produção de materiais didáticos acessíveis, de fácil reprodutibilidade, baixo custo e alta significância pedagógica, constitui-se em um importante instrumento para concretizar a equidade e a acessibilidade educacional. A construção de modelos táteis, o uso de alto contraste, de legendas em Braille e o desenvolvimento de descrições sonoras são exemplos de ações que integram a tecnologia assistiva ao cotidiano da sala de aula (BERNARDO; RUST, 2018; RUST, 2021).

Partindo dessa reflexão, este artigo tem como objetivo relatar e discutir experiências de construção de modelos táteis e outros recursos educativos voltados ao ensino de Microbiologia para pessoas com deficiência visual, desenvolvidas em duas instituições distintas de ensino: uma voltada ao atendimento especializado de pessoas com deficiência visual e outra inserida no contexto do ensino superior, comprometida com a educação na perspectiva inclusiva. Pretende-se, assim, apresentar as etapas de elaboração desses recursos, as estratégias pedagógicas utilizadas e as contribuições observadas para a aprendizagem e participação dos estudantes.

METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos empregados são de natureza qualitativa e de caráter descritivo, no qual apresentamos e descrevemos os processos de elaboração e desenvolvimento de recursos táteis acessíveis voltados ao ensino de microbiologia para pessoas com deficiência visual. A pesquisa buscou compreender e sistematizar os processos envolvidos na criação desses materiais e suas potencialidades como instrumentos de mediação da aprendizagem para estudantes com deficiência visual.

A investigação foi conduzida em dois contextos, tendo em vista a natureza distinta das duas instituições, uma de educação especial e outra

de ensino superior em busca da inclusão, assim como a faixa etária e público atendido, os procedimentos metodológicos desenvolvidos serão relatados separadamente e posteriormente discutidas suas interseções e diferenças.

- DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS ACESSÍVEIS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT - IBC

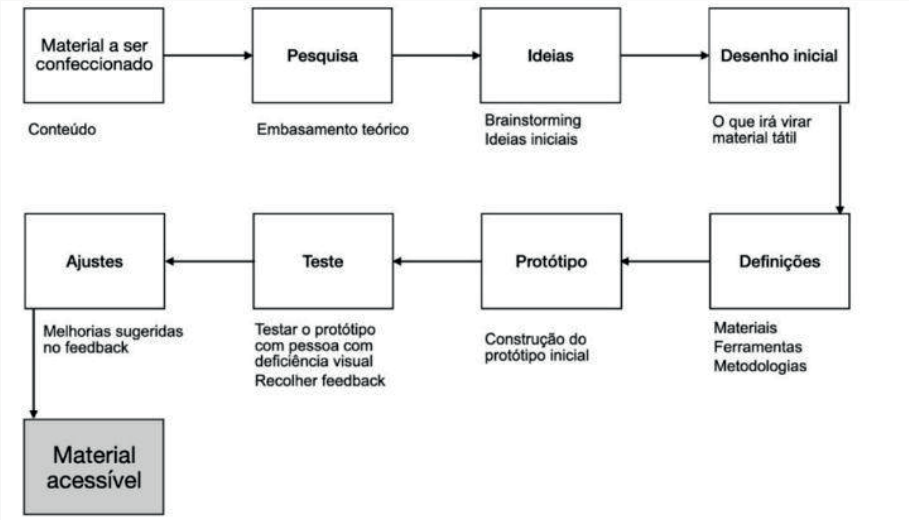
O IBC, instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual, desempenha um importante papel na promoção da inclusão educacional e social deste público, atuando como referência nacional na formação de profissionais, no desenvolvimento de pesquisas e na produção e distribuição de recursos didáticos acessíveis. Por meio de cursos de extensão, a instituição oferece formação continuada a educadores, favorecendo a multiplicação de práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos escolares. No âmbito da pós-graduação, os cursos de especialização e o mestrado profissional consolidam esse compromisso, ao desenvolver investigações que subsidiam a criação e a aplicação de estratégias e materiais acessíveis voltados ao público com deficiência visual.

As atividades desenvolvidas no IBC, e aqui relatadas, integram a rotina de planejamento pedagógico voltada à elaboração de estratégias de ensino e recursos didáticos para as aulas de Ciências nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. As turmas são constituídas por estudantes cegos e com baixa visão e, por vezes, com alguma outra deficiência associada. Essa composição heterogênea demanda práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de recursos acessíveis que atendam às especificidades de cada estudante. A constituição de turmas com número reduzido de estudantes, aproximadamente oito, configura-se como uma estratégia pedagógica que favorece o acompanhamento individualizado. Essa organização permite ao docente ajustar metodologias, selecionar materiais e adequar as formas de mediação conforme as necessidades e potencialidades do grupo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Apoiadas nas concepções de Cerqueira e Ferreira (2000) para a elaboração dos recursos táteis acessíveis, foram considerados aspectos como o tamanho adequado, a clareza tátil e o uso de diferentes texturas e relevos perceptíveis, bem como o uso de cores contrastantes para favorecer a visão funcional de estudantes com baixa visão. Também foram ponderados aspectos como fácil utilização e adequação ao contexto escolar, assegurando durabilidade e funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem. Para o processo de criação utilizou-se como inspiração o roteiro elaborado por Sonza, Salton e Poletto (2020), representado na figura a seguir.

Figura 1 - Passo a passo para a confecção de um recurso tátil



Fonte: Sonza, Salton, Poletto (2020).

De acordo com as autoras, após a definição do conteúdo, a pesquisa representa uma etapa importante para subsidiar as decisões sobre a forma de representação do recurso. O objetivo de aprendizagem deve orientar as escolhas didáticas, de modo que os elementos visuais, táteis e estruturais favoreçam a compreensão conceitual pretendida. A partir dessas definições, delineiam-se as ideias e a elaboração do desenho inicial. Esta etapa representa o que de fato será produzido e sua constituição, o recurso deve trazer significado, deve comunicar um conceito ao estudante com deficiência visual, e não se limitar a uma simples adaptação

de imagens. O próximo passo é a seleção dos materiais e métodos que viabilizarão uma representação didática e acessível do conteúdo (SONZA; SALTON; POLETTO, 2020). As etapas seguintes consistem na elaboração do recurso, aplicação com o público desejado e possíveis ajustes para melhor adequação.

No contexto deste trabalho foram utilizados materiais de baixa complexidade, como EVA, massa de *biscuit* e de EVA, linhas de diferentes espessuras, entre outros. Optou-se por desenvolver os microrganismos em 3D, pois o objetivo era proporcionar aos estudantes o conhecimento global do modelo. Os alunos também puderam elaborar seus próprios modelos utilizando massa de modelar, cerdas de pincel e linha.

DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS ACESSÍVEIS DE MICROBIOLOGIA PARA O ENSINO SUPERIOR

Neste relato vamos abordar o trabalho de planejamento, produção e aplicação de materiais didáticos acessíveis a pessoas com deficiência visual no ensino superior, para estudantes de graduação nas áreas da saúde e biológica da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Desde 2019, materiais táteis de Parasitologia e Microbiologia começaram a ser desenvolvidos por uma equipe multiprofissional, envolvendo docentes e discentes da UFF, além de parceiros externos, no âmbito do projeto "Parasitologia Tátil". Os materiais idealizados e produzidos buscam atender aos propósitos de ensino na graduação, pós-graduação, assim como as atividades de extensão.

O envolvimento dos estudantes de graduação e pós-graduação tem sido importante para que as ferramentas de educação inclusiva, tecnologia assistiva e as discussões sobre acessibilidade e capacitismo façam parte do cotidiano dos estudantes e profissionais, buscando a formação de uma comunidade universitária mais acolhedora à diversidade humana.

Como base teórica para os primeiros modelos bi e tridimensionais, encontramos algumas referências de literatura em temas de ciências, tais

como biologia celular (CARDINALI; FERREIRA, 2010; MICHELOTTI; LORETO, 2019; FREITAS *et al.*, 2021), imunologia (GOMES, 2017), genética (DELOU *et al.*, 2016), química (TOLEDO; RIZZATTI, 2021), zoologia (NASCIMENTO; BOCCHIGLIERI, 2019; SENA *et al.*, 2019) e botânica (LANDINHO *et al.*, 2019). À medida em que o projeto se desenvolveu, obtivemos os primeiros resultados positivos de interação com público com e sem deficiência (MATTOS *et al,* 2022; LELES *et al*. 2024), transformando nossos resultados iniciais também em referência de base para os modelos seguintes.

O processo de produção das peças que atualmente compõem o acervo do projeto envolveu diferentes etapas, sendo estas: 1) realização de levantamentos bibliográficos sobre os tipos de materiais empregados na acessibilidade de conteúdos de ciências voltados a estudantes com deficiência visual; 2) estudos apurados de morfologia parasitária, tanto por microscopia óptica de luz quanto microscopia eletrônica; 3) reuniões de equipe para discussão das estratégias adotadas para cada peça ou tema; 4) produção coletiva das peças, com envolvimento da equipe interna do projeto e a participação da comunidade universitária em momentos de oficinas abertas; 5) avaliação dos materiais por meio de consultoria realizada por integrante da equipe, que é uma pessoa cega; 6) disponibilização dos materiais nas aulas da graduação, pós-graduação e ações de extensão (QUADRO 1).

Para o futuro, desejamos obter a validação dos materiais, sendo necessária a aplicação e avaliação por número maior de pessoas com deficiência, na forma de painel, com delineamento experimental e aprovação em comitê de ética em pesquisa humana.

Quadro 1 - Etapas de trabalho no desenvolvimento de materiais didáticos com acessibilidade no âmbito do projeto Parasitologia Tátil da Universidade Federal Fluminense.

ETAPA	DESCRIÇÃO
Levantamento bibliográfico sobre materiais e estratégias para acessibilidade ao público com DV	Buscas em portais e bases como Periódicos Capes, Scielo, Google Acadêmico.

ETAPA	DESCRIÇÃO
Levantamento bibliográfico sobre morfologia de parasitos	Buscas em sites institucionais e bases como PubMed, Web of Science, Periódicos Capes, Scielo, Google Acadêmico.
Reuniões de equipe	Discussões sobre a morfologia, os elementos que devem ser observados e compreendidos pelos estudantes, as estratégias para tornar as características acessíveis ao tato (volumes, formatos, texturas e materiais).
Produção coletiva	Modelagem das estruturas realizada pela equipe e por colaboradores em momentos de Oficinas abertas. São empregados materiais diversificados como *biscuit*, papéis, colas, tintas, tecidos, além de programas digitais (Thinkercad, Ultimaker Cura) para impressão 3D.
Avaliação/Consultoria	Todos os materiais necessitam de avaliação por pessoa com deficiência visual para que sejam considerados adequados como recursos didáticos e seguros à manipulação. A consultora do projeto Parasitologia Tátil é uma educadora, bióloga e pessoa cega.
Disponibilização dos materiais	Escolha dos materiais conforme público e objetivo das atividades (ensino ou extensão). Compartilhamento em acesso aberto no site do laboratório (https://licipp.uff.br/) de modelos para impressão 3D, imagens dos materiais feitos manualmente, oferta de oficinas e envio de kits com modelos para doação a instituições de ensino e pesquisa.

RESULTADOS

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

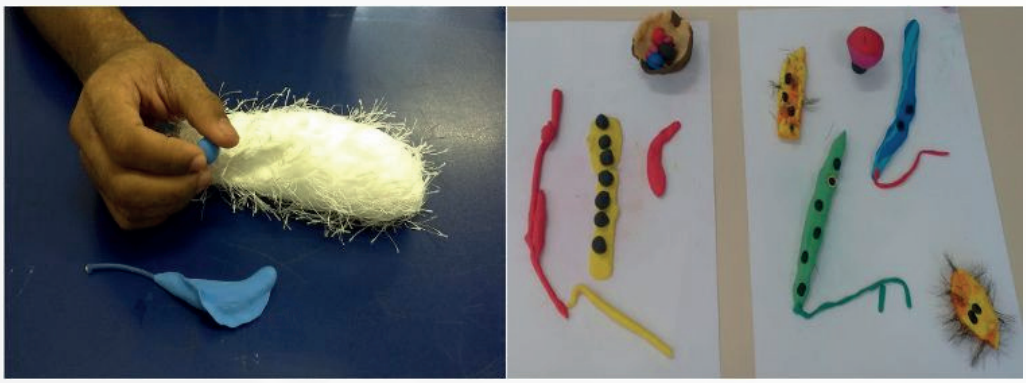
Ao elaborar recursos didáticos acessíveis para estudantes com deficiência visual, é essencial partir de um objetivo de aprendizagem claramente definido, que oriente todas as decisões pedagógicas e estruturais do material. Seguindo o roteiro elaborado por Sonza, Salton e Poletto (2020), no contexto deste estudo, o conteúdo selecionado foi Microbiologia, caracterizado por conceitos altamente visuais e abstratos. Para estudantes cegos ou com baixa visão, torna-se necessário planejar cuidadosamente o que se deseja que seja compreendido, identificando quais informações devem ser destacadas e de que maneira podem ser experienciadas de forma sensorial. Definiu-se como objetivo de aprendi-

zagem a compreensão dos diferentes grupos de protozoários, segundo a estrutura ou modos de locomoção, o que direcionou para a escolha de recursos tridimensionais.

Os protozoários foram construídos com massa de EVA, devido a maleabilidade do material, leveza e durabilidade para modelos maciços. Para representar os flagelos foram utilizadas linhas e para representar o cílios foi aplicada em todo o microrganismo um fio de lã com cerdas, mimetizando as estruturas (Figura 2).

Na aplicação dos recursos junto aos alunos, é possível observar como os materiais tridimensionais favorecem a percepção do formato global e das dimensões do microrganismo, proporcionando uma compreensão concreta do organismo como um todo, enquanto representações bidimensionais podem ser utilizadas para evidenciar estruturas internas específicas. Em uma segunda etapa de construção dos recursos, o objetivo de aprendizagem focou nas estruturas dos protozoários. Os alunos formaram duplas entre estudantes cegos e com baixa visão para elaborar seus próprios recursos utilizando massa de modelar. Foram oferecidas imagens ampliadas dos protozoários, destacando algumas estruturas de interesse, os alunos com baixa visão, descreviam as imagens e juntos construíram o modelo escolhido (Figura 2).

Figura 2 Modelos tridimensionais de protozoários em massa de EVA e produzidos pelos alunos com massa de modelar



Fonte: Acervo das autoras

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

No âmbito do ensino superior, as atividades na UFF foram desenvolvidas com a equipe do projeto Parasitologia Tátil e por participantes das oficinas oferecidas à comunidade, de modo colaborativo. Ao longo dos anos o projeto tem se desenvolvido de modo similar ao método da cartografia de Deleuze e Guattari (PASSOS *et al.* 2009), no qual a pesquisa se pauta no percurso e o conhecimento se constrói no fazer. As metas e caminhos vão se redefinindo conforme o grupo avança, e pesquisadores e comunidade se transformam mutuamente, atuando na realidade e se deixando afetar por ela. Neste processo, o acervo do projeto tem aumentado gradativamente em número e variedade de peças, num processo contínuo de evolução e transformação.

- **Materiais tridimensionais em biscuit**

O acervo de modelos tridimensionais em biscuit atualmente possui mais de 100 peças, entre protozoários, helmintos e artrópodes, produzidos tanto pela equipe de voluntários e bolsistas do projeto, quanto em oficinas, de forma coletiva com participantes externos. As peças têm em comum o tamanho adequado ao manuseio confortável com as duas mãos, relevos e texturas para melhorar a percepção das estruturas morfológicas, a aplicação de verniz para aumentar a resistência e emprego de cores para favorecer a percepção por pessoas com baixa visão (Figura 3).

Figura 3 - Modelos tridimensionais de parasitos em biscuit



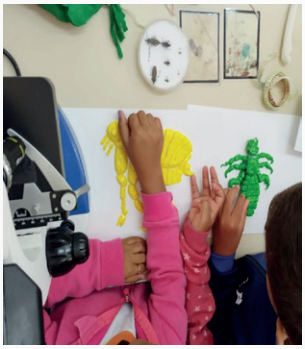
Fonte: Acervo Parasitologia Tátil (LICIPP-UFF)

ISBN: 978-65-5222-069-1

- **Esquemas em relevo**

A partir dos estudos de morfologia foram criados desenhos esquemáticos autorais de protozoários e helmintos utilizando papel e lápis a princípio. Numa segunda etapa, com domínio de novas tecnologias digitais, iniciamos a produção de desenhos em tablets a partir de imagens de acesso aberto em repositórios científicos. Com os desenhos impressos, torna-se possível aplicar texturas com emprego de diversos materiais como E.V.A., papéis, tinta 3D, colas, fios, biscuit, entre outros. Os modelos prontos têm sido utilizados em aulas de Parasitologia, juntamente com os modelos de *biscuit*. Os desenhos impressos têm servido como orientação e inspiração em oficinas e atividades interativas com público em eventos de extensão, fornecendo uma base inicial para a criação de novos modelos artísticos (Figura 4).

Figura 4 - Crianças tateando modelos em relevo de pulga e piolho



Fonte: Acervo Parasitologia Tátil (LICIPP-UFF)

- **Modelos digitais para impressão 3D**

Utilizamos ferramentas gratuitas (principalmente Thinkercad e Cura) para a criação de modelos autorais 3D, baseados nos modelos criados em *biscuit* que fazem parte do acervo. Até o momento temos 30 modelos criados, entre parasitos em 3D e esquemas de imagens em relevo (Figura 5), sendo estes baseados nos mesmos desenhos digitais que originaram os esquemas feitos manualmente. Como principais desafios para a produção de peças de impressão 3D, observamos a questão do tamanho e o tempo

elevado para peças maiores, o que aumenta o risco de falhas durante o processo de impressão. Apesar das limitações, os modelos digitais podem servir de inspiração e orientação para novos trabalhos e estudos, mesmo àqueles sem acesso a impressoras 3D.

Figura 5 Esquema de oocisto esporulado de Toxoplasma gondii impresso em 3D



Fonte: Acervo Parasitologia Tátil (LICIPP-UFF)

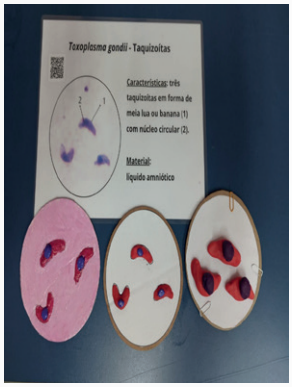
- **Microscopia tátil: onde UFF e IBC se encontram**

Como produto elaborado pelas autoras (orientanda e orientadora) durante curso de especialização em metodologias de ensino com ênfase na deficiência visual no Instituto Benjamin Constant, houve o desenvolvimento de dez esquemas em relevo para uma aula de microscopia inclusiva, de modo que o mesmo material pudesse ser usufruído por estudantes com ou sem deficiência.

O produto final consistiu de 10 modelos táteis em relevo que reproduziam imagens de campos reais de microscopia de parasitos, disponíveis em acesso aberto em repositórios e instituições de pesquisa. Os materiais foram confeccionados com material de baixo custo (papéis, cola branca, fios, meia arrastão, dentre outros). Para acompanhar cada imagem tátil, foram criados roteiros com a imagem real e uma breve descrição em tinta (com letras ampliadas e sem serifa). Cada roteiro possui um QR Code (gerado pelo site Monkey) com a narração do texto, audiodescrição da imagem e modelo tátil, empregando voz gerada por inteligência artificial da ferramenta Canva (Figura 6). Adicionalmente, foram produzidos e

impressos no setor de imprensa Braille do IBC roteiros em Braille com o mesmo conteúdo textual das audiodescrições, de modo a acessibilizar o conteúdo a pessoas com deficiência que utilizam o sistema.

Figura 6 Roteiro de microscopia com letras ampliadas, QR Code com audiodescrição e modelos táteis produzidos pela equipe e estudantes.



Fonte: Autoras

DISCUSSÃO

A escola especializada do IBC configura-se como um espaço de experimentação e aprofundamento pedagógico, no qual o professor atua como mediador na construção de práticas acessíveis voltadas a estudantes cegos e com baixa visão. Nesse contexto, a elaboração de materiais didáticos acessíveis vai além do uso pontual em sala de aula, constituindo-se como um processo formativo que mobiliza saberes teóricos e práticos. As experiências e pesquisas desenvolvidas no IBC tornam-se, assim, referência para a formação docente e para o aprimoramento de práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais do país.

Ao promover o acesso ao conhecimento por meio de experiências sensoriais significativas, o papel formativo do IBC se concretiza na ação pedagógica. Quando o estudante tem a oportunidade de explorar formas, volumes e proporções dos microrganismos, o recurso tátil transforma a abstração em experiência concreta, reafirmando o que Almeida (2017) descreve como a capacidade de “ver além do visível”, compreender pela

interação sensorial e simbólica. Essa perspectiva desloca o foco da ausência da visão para as potencialidades perceptivas, cognitivas e criativas do sujeito, como propõe Vigotski (2021).

O caminho percorrido nas atividades na UFF, em sua forma e método, encontraram muita similaridade no relato de Ribetto *et al*. (2019), que baseiam-se na cartografia de Deleuze e Guattari, e na percepção de experiência segundo Larrosa, como aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2025, p.18). Assim como no relato das autoras, a cada encontro de nossa equipe e oficina surgiram novas formas de estar juntos, perceber, pensar, criar e nos colocar.

As estratégias e materiais para criação de modelos adotados na UFF, mesmo sem o processo de validação científica oficial, chancelado com a consultoria, tem encontrado respostas positivas na vida real, na sala de aula, nas ações extensionistas e na literatura, onde é possível encontrar publicações que seguem estratégias semelhantes (MENDES et al, 2025; SANTOS et al. 2024; DEROSSI, GONÇALVES, 2024; PRIMO, PERTILE, 2022; ARANTES, FARIA, 2021; FLORES et al. 2017; LOPES et al, 2012).

Ao escrever sobre nossas experiências e vivências, buscamos evidenciar como a acessibilidade tátil e multissensorial pôde atuar como mediadora entre o visível e o invisível, entre o conhecimento científico e a experiência sensível. Mais do que instrumentos de ensino, os modelos produzidos se configuraram como práticas de inclusão, capazes de democratizar o acesso ao conhecimento e promover o protagonismo dos estudantes com deficiência visual no processo educativo.

É nessa perspectiva formativa que se articulam as experiências do IBC e da UFF, evidenciando que a formação e a prática pedagógica não se limitam ao espaço de uma única instituição, mas dialogam entre contextos distintos e complementares. Enquanto o IBC se consolida como referência no conhecimento sobre deficiência visual e na elaboração de recursos acessíveis, a UFF representa um espaço de aplicação e experimentação das práticas pedagógicas em diferentes campos do saber, promovendo experiências multissensoriais para os estudantes. Ao integrar

ISBN: 978-65-5222-069-1

essas expertises, é possível articular saberes teóricos e práticos, consolidando estratégias que não apenas viabilizam o acesso ao conhecimento científico, mas também fortalecem o protagonismo dos estudantes com deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no Instituto Benjamin Constant e na Universidade Federal Fluminense revelam que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da soma de diferentes atores, olhares, saberes e trajetórias. No IBC, a prática cotidiana com estudantes cegos e com baixa visão permite compreender, de forma concreta e sensível, o quanto a mediação tátil, a audiodescrição e os materiais multissensoriais são instrumentos potentes de aprendizagem, ampliando o mundo simbólico e conceitual dos estudantes. Já na UFF, o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão possibilita que esses conhecimentos se expandam para outros contextos, formando novas gerações de profissionais conscientes da diversidade humana e comprometidos com a equidade.

O encontro entre essas duas instituições, cada uma com sua história e especificidades, reforça a ideia de que a inclusão se constrói em rede — na colaboração, no compartilhamento e na experimentação. Os recursos táteis e acessíveis produzidos ao longo desse percurso não representam apenas ferramentas pedagógicas, mas também gestos de democratização do conhecimento científico, tornando visível o que antes era invisível aos sentidos e à própria sociedade.

Acreditamos que iniciativas como essas contribuem para transformar a educação em um espaço de pertencimento e de criação coletiva, onde o aprender se faz pela escuta, pelo toque e pela partilha. Que as pontes traçadas entre o IBC e a UFF continuem inspirando novas práticas, pesquisas e políticas que consolidem uma educação que acolhe todas as formas de perceber, sentir e compreender o mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais da educação, estudantes voluntários e bolsistas envolvidos nas atividades do projeto Parasitologia Tátil; à AGIR (UFF) e CNPq pelos apoio financeiro ao Projeto Parasitologia Tátil na forma de bolsa PIBITI (2019); à PROEX - UFF pelo apoio na forma de bolsa de extensão (2025) e fomento via edital FOEXT (2022 e 2025).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos.** 2017. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/. Acesso em: 29 out. 2025.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; FARIA, Ana Luiza Dias. Extensão Universitária para o ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: construindo modelos didáticos táteis. **Cataventos**, v.13, n.1, p. 20-30, 2021.

BERNARDO, Fábio Garcia; RUST, Naiara Miranda. A utilização de materiais grafo-táteis para o ensino de ciências e matemática para alunos com deficiência visual. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, v. 3, p. 1–19, São Carlos, SP: Galoá, 2018.

BERNARDO, Fábio Garcia. O desenho universal na aprendizagem no ensino de matemática: aspectos teóricos e práticos na educação de estudantes com deficiência visual. **RIPEM – Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 14, n. 5, 2024.

CAMARGO, Eder Pires **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. São Paulo: Editora UNESP. 2012, 278p.

CARDINALI, Sandra Mara Mourão; FERREIRA, Amauri Carlos. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Benjamin Constant**, n. 46, p. 23-33, 2010. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/423. Acesso em: 05 set. 2025.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, n.15, Artigo 3, 2000. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/100. Acesso em: 29 out. 2025.

DELOU, Cristina Maria Carvalho *et al*. É possível ensinar a genética para alunos cegos? **Conhecimento & Diversidade**, v. 8, n. 16, p. 84–99, 2016.

DEROSSI, Ingrid Nunes; GONÇALVES, Leila Kátia Silva. Proposta de um modelo tátil para o ensino de Química Orgânica para deficientes visuais. **Revista Insignare Scientia**, v.7, n.4, p. 389-403, 2024.

FLORES, Andrezza Santos; ESCOLANO, Ângela Coletto Morales; DORNFELD, Carolina Buso. Recursos didáticos como complemento ao ensino de biologia para professores com deficiência visual: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 2, p. 89–103, 2017.

FREITAS, Sissi Maria *et al*. Relato de experiências com a utilização de modelos táteis tridimensionais por alunos com deficiência visual no ensino de biologia. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.3, p. 25752-25759, 2021.

GOMES, Fátima Regina. **Bioarte – confecção de moléculas de anticorpos para o ensino de biologia na perspectiva da cegueira**. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LANDINHO, Flávia Martho *et al*. Modelo didático tridimensional para o ensino de ciências: construção de uma "folha" para ensinar botânica a pessoas com deficiência visual. **Ciência em Tela**, v. 12, n. 1, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2025, 174p..

LELES, Daniela; MILLAR, Patricia Riddell; MATTOS, Danuza Pinheiro Bastos Garcia. Novos rumos na (Paleo)Parasitologia: democratização de saberes por meio da inclusão e da extensão universitária. **UFF & Sociedade**, v.4, p.e040417, 2024. Disponível em: https://periodicos.uff.br/uffsociedade/article/view/62625. Acesso em: 25 out. 2025.

LOPES, Natielle Rangel, ALMEIDA, Lorena Alves, AMADO, Manuella Villar. Produção e análise de recursos didáticos para ensinar alunos com deficiência visual o conteúdo de mitose: uma prática pedagógica no ensino de ciências biológicas. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica,** v.2, n.2, p. 103-111, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015, 96p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 7ª ed. São Paulo: Summus, 2022, 103p.

MATTOS, Danuza Pinheiro Bastos Garcia; LIMA, Eduarda Santos Emerick; MILLAR, Patricia Riddell. Projeto Parasitologia Tátil: Ensino, Extensão e Inovação pela Inclusão. **Anais do Congresso Internacional do Instituto Benjamin Constant – Deficiência visual e suas interfaces: educação, saúde e tecnologia**, p.76-88, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/ane xos/anais-conin--2022-final_03-08-2023_compressed.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

MENDES, Luis Miguel Carvalho; ROCHA, Sofia Caroline Cavalcante; MIRANDA, Sonara Santos et al. Modelo educacional usando impressora 3D na prototipagem do ensino para resolução de problemas na saúde. **Research, Society and Development**, v. 14, n. 1, p. e1614147883, 2025.

MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Utilização de modelos didáticos tateáveis como metodologia para o ensino de biologia celular em turmas inclusivas com deficientes visuais. **Revista Contexto e Educação**, n. 34, v. 109, p.150-169, 2019.

NASCIMENTO, Lhiliany Miranda Mendonça; BOCCHIGLIERI, Adriana. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, 207p.

PRIMO, Camila Scanholato; PERTILE, Eliane Brunetto. Ciências e Biologia para alunos cegos: metodologias de ensino. Revista Insignare Scientia, v.5, n.1, p.256-277, 2022.

RIBETTO, Anelice; MACAMBIRA, Leidiane dos Santos Aguiar; SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas; CANELA, Vanessa Araújo. Formação de professores e exercício de ver e não ver na escola: experiências de produção de material didático inclusivo e rodas de leitura. *In*: CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva; DELLA LÍBERA, Bianca; GOMES, Marcia de Oliveira. **Para além do olhar - Políticas e práticas na educação de pessoas com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2019, 235p.

RUST, Naiara Miranda. O ensino de Ciências da Natureza para alunos com deficiência visual: vamos (re)pensar nossas aulas? In: GOMES, Maria Margarida Pereira de Lima; OLIVEIRA, Cecília Santos; FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield, BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento (Orgs.). **Construindo práticas de esperança no ensino de Ciências e Biologia. São Paulo: Editora Livraria da Física**, 2021. p. 143–159.

SANTOS, Thaíssa Chriszielen Vasconcelos; SILVA, Luciene Amaral; CUNHA, Márcio de Moura. Ferramentas didáticas para alunos com cegueira no ensino de ciências: uma revisão integrativa. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 6, n. 3, p. 01-19, 2024.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1997, 176p.

SENA, Josiane Aguinelo Lima; FRANCISCO, Cristiane Andretta ; RIBEIRO, Jaqueline. **Avaliação de modelos didáticos de invertebrados por alunos cegos**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática). Goiânia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1953. Acesso em: 05 set. 2025.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; POLETTO, Caroline. Confecção de material pedagógico acessível com foco na deficiência visual. *In*. VIANNA, Marcelo (Org.). **Novos diálogos entre Ciência e Tecnologia: perspectivas de pesquisas**, Porto Alegre: Editora Fi, 2020, 254p.

TOLEDO, Katharine Coimbra; RIZZATTI, Ivanise Maria. Modelos atômicos e a impressora 3D: proposta para a inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de química. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 2, p. 473-485, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia.** Volume 1. São Paulo, Expressão Popular, 2021.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.050

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO ARRAIAL-PI

Ana Cristina Rodrigues Pessoa[1]
Keyla Cristina da Silva Machado[2]

RESUMO

O presente trabalho visa discutir os desafios da Educação Especial em Escolas do Campo no município de São João do Arraial-PI. Tem como objetivo geral, analisar os desafios enfrentados na implementação da educação especial nas escolas do campo 6º ao 9º do ensino fundamental, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e estruturais das instituições de ensino. Sabe-se que a educação especial é uma modalidade de ensino, que tem a finalidade de assegurar o direito básico e fundamental para todos sem exclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades. Trata-se de um levantamento bibliográfico, apresenta-se com foco a pesquisa qualitativa descritiva, e como campo de pesquisa as escolas que atendem alunos do campo. Os aportes teóricos que embasam os escritos tratam-se de Lüdke (1998), Salamanca (1994), Gil (1946), Mantoan (2003), Caldart (2009), Molina (2002), Paulo Freire (1993). Os achados da pesquisa apontam, que a educação inclusiva e especial vem avançando em muitos

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí- PI; ana.pessoa@ufpi.edu.br;

2 Professora orientadora da Licenciatura em Educação do campo, Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí- PI; keylacrissmachado@ufpi.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

aspectos, mas ainda é nítido que poucos são artigos que falam sobre a temática educação especial nas escolas do campo. Vale ressaltar, que apesar dos avanços, a educação especial ainda enfrenta diversos problemas, principalmente, a falta de professores capacitados, que entrelaçadas diretamente na educação impossibilita a inclusão. Nesse contexto, constata-se que as práticas pedagógicas voltadas a inclusão são fundamentais para uma educação equilibrada, que enfrente e incluam a diversidade existente nas escolas do campo no município.

Palavras-chave: Educação Especial, Escolas do Campo, Diversidade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação especial tornou-se uma pauta amplamente discutida no campo educacional brasileiro, ganhando destaque nas últimas décadas em virtude das lutas por inclusão e equidade. Historicamente, pessoas com deficiência foram marginalizadas e excluídas do convívio social e dos espaços escolares. No entanto, a partir de movimentos sociais e educacionais, a inclusão passou a ser reconhecida como direito fundamental.

Este artigo busca analisar os desafios enfrentados pelos professores que atuam na educação especial em escolas do campo, no município de São João do Arraial-PI, abordando aspectos pedagógicos, estruturais e sociais que permeiam essa realidade. A escolha do tema surge de diversas questões, as quais evidenciam a preocupação com a relevância que se dá à inclusão educacional, ao tempo em que se constata a falta de artigos e ações que abordem as realidades enfrentadas por educadores e alunos nesse contexto.

A lacuna na literatura sobre a Educação especial no contexto das escolas do campo no Piauí, ressalta a necessidade urgente de investigar e propor soluções que melhorem a formação e o suporte aos professores nesse contexto, garantindo uma educação mais inclusiva e de qualidade nas escolas do campo. A interação entre essas duas áreas de estudo demonstra a relevância de discutir e propor soluções para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas escolas do campo, garantindo-lhes acesso pleno e igualitário à educação de qualidade.

Este escrito trata-se de um recorte da pesquisa em nível graduação, do Trabalho de conclusão de curso, da Licenciatura em Educação do campo. A questão problema da pesquisa, trata-se de desvelar: Quais os desafios enfrentados pelos professores na educação especial em escolas do campo, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental? Tendo como objeto de estudo, os desafios enfrentados pelos professores na educação especial em escolas do campo. A pesquisa pautar-se nos seguintes referenciais

ISBN: 978-65-5222-069-1

teóricos: Lüdke (1998), Salamanca (1994), Gil (1946), Mantoan (2003), Caldart (2009), Molina (2002), Paulo Freire (1993).

Assim, o tema não é apenas uma convergência acadêmica e profissional, mas também um compromisso pessoal da pesquisadora em contribuir para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e específicas às realidades do campo.

Para tanto, tem-se como objetivo geral da pesquisa analisar os desafios enfrentados na implementação da educação especial nas escolas do campo 6° ao 9° ano do ensino fundamental, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e estruturais.

Assim, o texto apresenta uma pesquisa que evidência contrastes históricos da educação especial, apresentando dos avanços até uma abordagem crítica do que ainda não avançou com o passar dos anos, a importância que os movimentos sociais e educacionais têm para estes avanços e nessas lutas.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu inicialmente, através de um levantamento bibliográfico e documental de artigos, documentos, leis e decretos que mostrou informações importantes sobre o tema desse trabalho.

Tem o cunho qualitativo descritiva, a qual segundo Gil (1999), apresenta a finalidade descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dessa forma, as pesquisas têm uma classificação variável para um resultado de dados. Nas palavras de Brandão (2001):

> A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comummente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13).

ISBN: 978-65-5222-069-1

O autor destaca que a pesquisa é a fonte de dados mais eficaz que busca a riqueza de informações capaz de modificar a realidade e traz informações sobre a interrelação com a natureza, destacando a análise de uma realidade. É importante destacar que será utilizado a pesquisa de campo," A pesquisa de campo é uma abordagem metodológica que envolve a coleta de dados em um ambiente natural, onde os fenômenos estudados ocorrem" (Gil, 2008, p. 45). Esse método ajudara a obter resposta significante para esse trabalho.

O cenário da pesquisa para a elaboração desse trabalho, será no município de São João do Arraial-Pi, em uma escola que atende os alunos do campo e da cidade. Localizada na zona urbana. Atende alunos público alvo do ensino fundamental anos finais do (6°ao 9°ano), no período vespertino e matutino, e alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Nessa modalidade, são aproximadamente 40 alunos, no geral, a instituição atente 435 alunos. Vale ressaltar, que mesmo a escola fazendo parte da zona urbana da cidade de São João do Arraial-PI, o público atendido na escola, na sua maioria, são alunos do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observar os dados relacionados a educação especial do município de São João do Arraial, Piauí, entre os anos de 2020 e 2024, observa-se um crescimento inicial no número de matrículas da Educação Especial, tanto em escolas urbanas quanto em escolas rurais, seguido de uma queda nos anos mais recentes. Conforme pode-se observar abaixo.

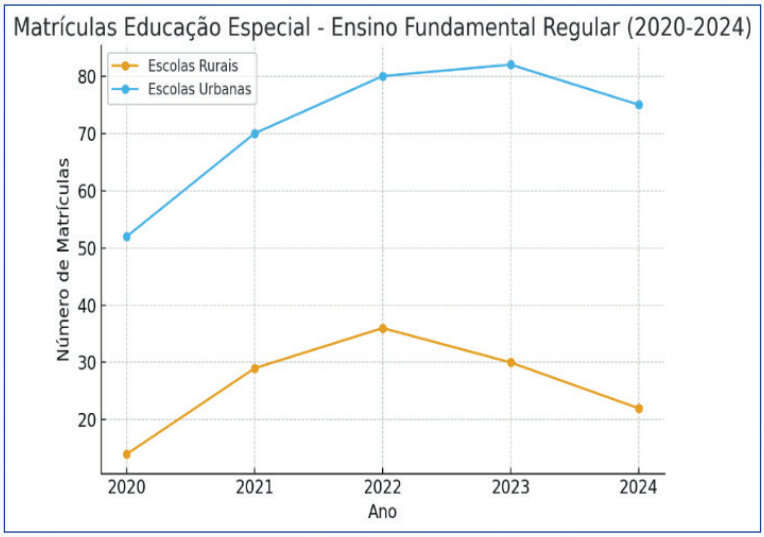
Observa-se nos dados, uma queda nas matrículas. Nas escolas urbanas, o número passou de aproximadamente 50 matrículas em 2020, para um pico de 82, em 2023, com leve redução em 2024, (cerca de 75). Já nas escolas rurais, houve aumento de 15 matrículas em 2020, para 36 alunos, em 2022, mas o número caiu novamente para 22 matriculas, em 2024.

Esses dados revelam que, embora tenha havido avanços na ampliação da inclusão escolar, ainda existem oscilações e uma redução recente

ISBN: 978-65-5222-069-1

que merece atenção, sobretudo no campo, onde a oferta é mais limitada e vulnerável a quedas. Nesse sentido, indaga-se os motivos que levaram a constante queda no número de matriculas na educação especial nos últimos anos. Para onde estão indo nosso público da educação especial? Por que tiveram que sair do município? Tais reflexões, remete-se a outros fatores que circundam a permanência e acesso a uma educação inclusiva, como atendimentos com equipes especializadas, acessibilidade, falta de politicas públicas que amparem a pessoa com deficiência e suas famílias.

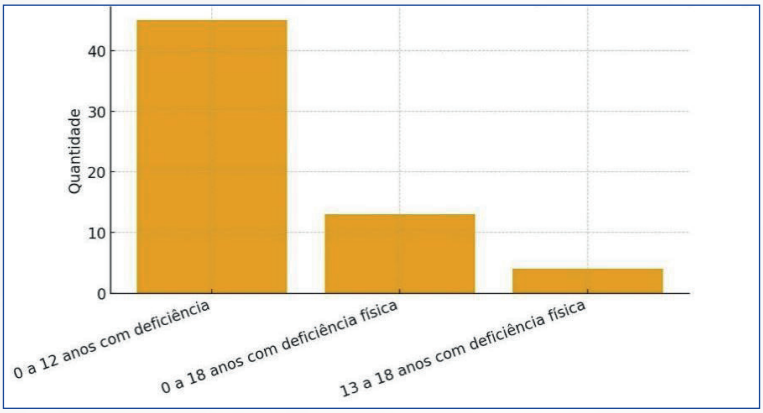
Gráfico 01 :Matriculas da Educação especial no município



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

Esses dados revelam que a maior parte da demanda educacional, está concentrada no meio urbano, embora também haja presença de estudantes da Educação Especial no campo, o que reforça a necessidade de políticas voltadas à inclusão e à valorização da educação no meio rural. Vejamos o demonstrativo do gráfico a seguir:

Gráfico 2- Total de Crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 12 anos em S.J.A (2025)



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, setembro 2025

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Saúde de São João do Arraial, o município possui atualmente 45 crianças, de 0 a 12 anos, com algum tipo de deficiência, além de 13 adolescentes na faixa etária de 13 a 18 anos, registrados no sistema e-SUS. Esses números, permitem compreender a dimensão da demanda por políticas de atenção à pessoa com deficiência na região.

Entre as principais dificuldades apontadas pela gestão municipal de saúde, destacam-se a escassez de profissionais especializados, a carência de recursos de apoio adequados e os obstáculos relacionados ao transporte, que acabam por limitar o acesso efetivo aos serviços de saúde. Confirmando os dados já obtidos nos levantamentos realizados ao longo da pesquisa, sobre as dificuldades encontradas para a inclusão do público da educação especial.

No que se refere às políticas públicas, observou-se que as ações municipais incluem o acompanhamento nas Unidades Básicas de Saúde, encaminhamentos para serviços especializados ofertados pelo SUS, além da implementação de programas de reabilitação, prevenção e promoção da acessibilidade nos serviços de atenção básica. Tais iniciativas, embora relevantes, ainda enfrentam desafios para garantir atendimento integral e contínuo às pessoas com deficiência no município. Segundo Crespi, Noro

e Nóbile (2023, p. 3), "a Primeira Infância, período que compreende os seis primeiros anos de vida, é uma etapa da vida na qual se observam intensas alterações na estrutura e no funcionamento cerebral".

As dificuldades relatadas pela secretaria, destacam-se a escassez de profissionais especializados, a carência de recursos de apoio e a falta de transporte adequado, fatores que comprometem a qualidade e a continuidade do atendimento. Esse cenário, evidencia limitações estruturais comuns a municípios de pequeno porte, principalmente em áreas rurais.

Quanto às políticas públicas municipais, foi relatado que há esforços por meio do acompanhamento nas Unidades Básicas de Saúde, encaminhamentos para serviços especializados via SUS, além de ações de reabilitação, prevenção e promoção da acessibilidade. No entanto, percebe-se que tais medidas, embora importantes, ainda esbarram na falta de estrutura local e na dependência de serviços externos.

De acordo com as informações levantadas junto à Secretaria Municipal de Saúde, as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência estão em funcionamento no município, sobretudo por meio da atuação das Unidades Básicas de Saúde (UBS), encaminhamentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e programas de reabilitação e prevenção. Entretanto, a efetividade dessas ações ainda encontra limitações, como a escassez de profissionais especializados e a falta de recursos adequados. Como destaca Mendes (2018, p. 45), "as políticas inclusivas no Brasil avançaram em termos legais, mas sua concretização no cotidiano escolar e social ainda enfrenta sérios desafios". Dessa forma, percebe-se que as políticas existem, mas sua aplicação não ocorre de forma plena e universal.

Embora haja esforços para garantir atendimento a todas as pessoas com deficiência, nem sempre a cobertura é efetiva. Em muitos casos, parte da população encontra dificuldades de acesso devido às barreiras físicas, geográficas e estruturais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura que todos os estudantes devem ter garantido o direito à educação em classes comuns do ensino regular, com

os apoios necessários, mas na prática ainda há exclusões. Como aponta Silva (2020, p. 102), "o direito legal nem sempre corresponde ao direito real, pois as desigualdades regionais dificultam a universalização do atendimento inclusivo". Assim, conclui-se que, apesar dos esforços, nem todos são plenamente contemplados pelas políticas já existentes.

De acordo com a Secretaria de Educação, as políticas desenvolvidas no município seguem a orientação da legislação nacional, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a matrícula em classes comuns e a promoção da acessibilidade nos espaços escolares. Além disso, existe a preocupação com a formação de professores e o acompanhamento pedagógico especializado.

Essas medidas estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). Como ressalta Mantoan (2015, p. 23), "a inclusão escolar só se efetiva quando a escola se reorganiza para atender às diferenças, e não quando o aluno deve se adaptar a uma estrutura excludente". Portanto, mesmo diante dos avanços legais e institucionais, a implementação prática ainda demanda investimentos em recursos humanos, infraestrutura e ações intersetoriais.

Assim, observa-se que há um descompasso entre as necessidades da população com deficiência e a capacidade de resposta do município, o que reforça a importância de investimentos em recursos humanos especializados e infraestrutura acessível, a fim de garantir um atendimento mais inclusivo e eficaz.

A educação especial inclusiva no contexto das escolas do campo, enfrenta inúmeros desafios que evidenciam a distância do que é assegurado e previsto em lei e mesmo com a asseguração dessas leis previstas na legislação brasileira de 1988, onde aborda no seu Art. 205 e Art. 208 III- "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino."

ISBN: 978-65-5222-069-1

A realidade aponta, que a base legal reafirma os direitos de todos os cidadãos à educação e inclusão sobre os direitos de pessoas com deficiência, muitos tem dificuldade de acessa-las, pois, somente mediante apresentação de laudos as escolas podem solicitar recursos e melhorias para atender a comunidade escolar com deficiência, e ainda mesmo com a apresentação destes laudos os direitos ainda são negados em alguns casos.

Ao discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no município, para desenvolver o trabalho pedagógico junto às crianças, emergem diferentes perspectivas que revelam tanto avanços quanto desafios persistentes. Observa-se que, embora haja reconhecimento de melhorias, especialmente relacionadas ao suporte ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, ainda se destacam entraves que impactam diretamente a qualidade do ensino e a inclusão dos alunos.

Entre os aspectos mencionados pelos participantes, aparecem questões estruturais, como a necessidade de ambientes mais adequados para atender crianças com dificuldades específicas, bem como, a falta de adaptações físicas e materiais nas escolas. Outro ponto recorrente, diz respeito ao número insuficiente de profissionais de apoio, como monitores e equipes multidisciplinares, o que limita a oferta de um atendimento mais individualizado e especializado. Além disso, a superlotação das turmas é percebida como um fator crítico, uma vez que compromete a atenção dada a cada estudante e dificulta a implementação de estratégias diferenciadas de ensino. Como demonstra a fala dos participantes da pesquisa:

> *"Agora nem tanto pois tem suporte muito bom da secretaria municipal de educação, e alguns casos existe a resistência dos país." (Rubi,2025)*
>
> *"Sim porque precisa de mais ambiente para crianças com dificuldades." (Esmeralda,2025)*
>
> *"O maior problema que percebo desde que comecei a trabalhar no município são as turmas superlotadas, o que dificulta bastante." (Diamante,2025)*

> *"Estrutura e adaptações." (Opala 1,2025)*
>
> *"Temos apenas 2 monitores na escola para essa demanda. Acredito que se houvesse profissionais e equipe multidisciplinar voltada para isso seria o ideal." (Opala 2,2025)*

Os relatos dos professores evidenciam desafios diários no atendimento dos estudantes com deficiência. Foi destacado a resistência de alguns familiares, as turmas superlotadas, ausência de adaptações na estrutura física das escolas mostrando que essas questões revelam a distância entre os diretos assegurados e a realidade escolar vivenciada na prática.

Ao se tratar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, observa-se que muitos docentes ainda apresentam limitações decorrentes de uma formação inicial pouco abrangente. A qualificação profissional voltada especificamente para a área da educação especial é restrita, o que compromete a prática pedagógica inclusiva. De acordo com dados do Painel de Indicadores da Educação Especial, atualizado com informações do Censo Escolar de 2023, revelam que aproximadamente 94% dos professores regentes não possuem formações continuada em educação especial, enquanto apenas cerca de 44% dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm capacitação específica na área.

Outro obstáculo é a superlotação das salas de aula, que dificulta o atendimento individualizado. Nessa realidade, os docentes precisam dividir sua atenção entre todos os estudantes, o que torna inviável oferecer o suporte necessário aos alunos público-alvo da educação especial. Essa limitação não ocorre por negligência, mas pela impossibilidade prática de atender a todos de forma adequada, resultando em uma educação que muitas vezes favorece apenas aqueles que conseguem se sobressair diante das adversidades cotidianas do contexto escolar.

Essa lacuna na formação docente, decorre da limitada oferta de cursos voltados à educação inclusiva, da ausência de políticas estruturadas de formação continuada e da falta de valorização profissional, especialmente em municípios menores. Como consequência, muitas escolas não

contam com professores de apoio, psicólogos, terapeutas ocupacionais ou intérpretes de Libras, e grande parte dos estudantes é atendida em instituições especializadas, ONGs ou em cidades vizinhas.

Vale relembrar, o compromisso assumido pelo município através da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) de São João do Arraial, de N° 001/2023 de 30 de março de 2023, em seu artigo 7ª, que reafirma o que traz a LDB (1996), sobre a responsabilidade das secretarias municipais de educação em "articular, atualizar e executar o Plano de Formação Permanente dos Profissionais da Educação com o fim de atender as necessidades específicas de formação para cada nível ou modalidade da Educação Básica" (Decreto 001/2023). Dessa forma, percebe-se que a legislação municipal busca alinhar-se às diretrizes nacionais, reforçando o papel estratégico da formação docente como condição essencial para a efetivação de uma educação inclusiva.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem buscado suprir essa demanda com cursos a distância, como "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", que abordam direitos humanos, currículo adaptado e práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, apesar dessas iniciativas, os dados indicam que ainda há um longo caminho a percorrer para que a formação docente acompanhe o crescimento da matrícula de estudantes com deficiência, tornando a inclusão escolar efetiva e de qualidade (Brasil, 2015; Diversa,2023). essa carência formativa evidencia um dos principais desafios para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no país.

No que diz respeito à formação continuada, observa-se que os professores do município participam de capacitações ligadas a programas estaduais e federais, como o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). No entanto, a maioria dessas formações não é voltada especificamente para a área da educação especial, o que limita a preparação dos

ISBN: 978-65-5222-069-1

docentes para atender de maneira adequada os estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Dessa forma, a ausência de cursos regulares e aprofundados sobre o tema representa um dos principais desgaste para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, impossibilitando a adequação da formação docente.

Quanto às políticas municipais, São João do Arraial ainda não possui uma proposta curricular própria que contemple de forma detalhada a formação de professores voltada para a inclusão. O município segue, principalmente, as diretrizes estaduais e nacionais, como o Documento Curricular do Piauí, que já incorpora princípios inclusivos. Embora essa integração seja importante, a inexistência de uma política local específica pode comprometer a consolidação de práticas inclusivas contextualizadas com a realidade do município.

O que rege a educação no município é o Plano Municipal de Educação de São João do Arraial, aprovado em 2015 pela Lei Municipal nº 05/2015, com vigência até 2025, conforme registro do Conselho Municipal de Educação local. De acordo com a Meta 04, uma das principais estratégias consiste na universalização do acesso, assegurando que todas as crianças e jovens de 0 a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o direito à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE). Tal meta, está em consonância com o que preveem a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçando o princípio da inclusão escolar como dever do Estado e direito inalienável do estudante. Contudo, esse acesso ainda se mostra frágil quando analisado de forma criteriosa, uma vez que as políticas locais são quase inexistentes para assegurar a efetividade desse direito (São João do Arraial, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu artigo 28, inciso XI, que o poder público deve assegurar o acesso ao transporte escolar acessível. Isso significa que os estudantes com deficiência têm direito a veículos adaptados que

ISBN: 978-65-5222-069-1

garantam segurança, mobilidade e condições adequadas de deslocamento entre casa e escola.

No contexto municipal, esse direito representa um desafio adicional, pois exige investimentos em frota adaptada e manutenção constante para assegurar a plena participação dos alunos na vida escolar. Atualmente no município, esse direito é limitado tento em vista que menos da metade dos ônibus escolares não são adaptados, fazendo com que esse direto aos alunos com deficiências física, tenha uma maior limitação a até o local da escola, enfrentando obstáculos maiores quando se trata de acesso a escolas do campo, visto que além do acesso a ônibus adaptados limitados, não possui monitores suficientes para acompanhar os alunos aos seus destinos, trazendo assim um risco maior aos estudantes, evidenciando também a falta de recursos de apoio essenciais, como materiais pedagógicos, equipamentos de segurança e ferramentas de supervisão, cuja presença é fundamental para garantir um acompanhamento adequado e a segurança dos aluno.

Ao observar o contexto educacional do município, percebe-se que os desafios enfrentados pela rede de ensino não se restringem apenas à falta de recursos e de profissionais especializados, mas envolvem também aspectos culturais e atitudinais. Ainda há uma visão limitada acerca da inclusão, muitas vezes compreendida apenas como o ato de matricular o aluno com deficiência na escola regular. No entanto, a inclusão vai além da presença física: ela requer pertencimento, participação ativa e aprendizagem significativa. Conforme ressalta Mantoan (2003, p. 41), “incluir é transformar a escola para todos, e não adaptar o aluno a um modelo excludente de ensino”.

Nesse sentido, é essencial repensar o papel da escola enquanto espaço de construção social e cultural. A inclusão precisa ser compreendida como um princípio pedagógico que orienta todas as ações educativas, desde o planejamento até a avaliação. Isso implica em promover um currículo flexível, acessível e centrado nas potencialidades de cada estudante. A escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como elemento

ISBN: 978-65-5222-069-1

constitutivo da prática pedagógica e não como exceção que precisa ser "resolvida".

Outro ponto relevante ,diz respeito à necessidade de se investir em políticas de sensibilização e formação humana. Muitos dos entraves à inclusão decorrem da falta de informação e do preconceito ainda presente no cotidiano escolar. Dessa forma, promover palestras, rodas de conversa e campanhas educativas voltadas à comunidade escolar pode contribuir para a desconstrução de estigmas e o fortalecimento de uma cultura de respeito às diferenças. Além disso, ações de conscientização junto às famílias são fundamentais para que o processo de inclusão aconteça de forma compartilhada e colaborativa.

É igualmente importante destacar a relevância da avaliação pedagógica inclusiva, entendida como um processo contínuo, formativo e qualitativo. Avaliar, nesse contexto, não deve se restringir à mensuração de resultados, mas deve considerar os avanços individuais de cada estudante, reconhecendo suas formas próprias de aprender e se expressar. Como afirma Luckesi (2018, p. 78), "avaliar é um ato amoroso e político, que exige compromisso com o crescimento do outro". Assim, torna-se necessário repensar os instrumentos avaliativos utilizados, valorizando registros descritivos, portfólios e observações sistemáticas como formas legítimas de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além disso, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são medidas imprescindíveis para consolidar a inclusão no município. O AEE deve funcionar de maneira articulada com o ensino regular, contribuindo para a eliminação de barreiras e a adaptação de recursos pedagógicos. No entanto, para que esse serviço seja efetivo, é preciso garantir condições adequadas de funcionamento, carga horária suficiente e profissionais com formação específica na área.

Outro aspecto que merece atenção é a importância das parcerias institucionais. O município pode buscar colaborações com universidades

ISBN: 978-65-5222-069-1

públicas, institutos federais e centros de reabilitação, visando oferecer cursos de extensão, estágios supervisionados e assessorias pedagógicas voltadas à inclusão. Essas parcerias não apenas fortalecem o trabalho docente, como também ampliam o acesso dos estudantes a recursos e serviços especializados, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional.

Do ponto de vista político-administrativo, a inclusão precisa ser tratada como prioridade no planejamento orçamentário municipal. A falta de investimentos contínuos compromete diretamente a execução das ações previstas nas legislações vigentes. É necessário que as gestões municipais insiram metas de acessibilidade, formação e infraestrutura nas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e nos Planos Plurianuais (PPA), assegurando recursos destinados exclusivamente à educação especial na perspectiva inclusiva.

Por fim, cabe destacar que a efetivação da inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor ou da escola, mas de toda a sociedade. Construir uma rede de apoio sólida, que envolva famílias, comunidade, profissionais da saúde, da assistência social e da educação, é condição essencial para a superação das desigualdades e a consolidação de uma educação pública de qualidade para todos.

Como conclui Freire (1996, p. 89), "a inclusão é um ato de amor e coragem, porque implica reconhecer o outro em sua inteireza e lutar para que ele tenha voz, vez e dignidade". Assim, garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é mais do que cumprir uma obrigação legal, é reafirmar o compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse escrito, faz-se necessário retomar a questão inicial que provocou a pesquisadora a realizar a essa investigação, buscando compreender quais os desafios enfrentados pelos professores na educação

especial em escolas do campo, do 6° ao 9° ano do ensino fundamental. Em torno dessa problemática, passou-se alguns meses de dedicação e estudos para uma melhor implementação na pesquisa.

Assim, resgatamos ainda, as principais dificuldades enfrentadas por professores ao atender estudantes com necessidades especiais em escolas do campo 6° ao 9° ano do ensino fundamental, o estudo evidenciou que a implementação da educação especial nas escolas do campo, do 6° ao 9° ano, enfrenta múltiplos desafios que vão desde a falta de recursos pedagógicos adaptados, formação insuficiente dos docentes e ausência de equipes de apoio qualificadas, até barreiras físicas e limitações estruturais das próprias escolas.

Apesar dessas dificuldades, foram identificadas estratégias eficazes, como adaptações curriculares, atividades diferenciadas, uso de recursos visuais e lúdicos, além do planejamento individualizado por meio do PEI (Plano Educacional Individualizado), que contribuem para promover a aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência.

No que refere-se as condições de acessibilidade física e pedagógica oferecidas nessas escolas 6° ao 9° ano do ensino fundamental, os achados apontaram que falta ainda a acessibilidade em grande escala no município, pois, ainda encontra-se muito restrito, considerando que inclusão vai além do aspecto pedagógico, envolvendo questões sociais, como o fortalecimento de vínculos entre alunos, professores e comunidade escolar, e políticas públicas que garantam acessibilidade, equidade e direitos educacionais

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, SP: Atlas. 1999. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, S. M. A. V.; MEDEIROS, J. M.; MEROTO, M. B. das N. Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: o caminho para o processo de aprendizagem. São José dos Pinhais, PR: Editora Contemporânea, 2024.

SCHVARTZ, M. R. M. Os Desafios da Educação Especial Nas Escolas Do Campo. Trabalho Conclusão do Curso – (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo), Centro de Ciências da Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, p. 49, 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2002. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.051

GLOSSÁRIO EM LIBRAS DOS BAIRROS DE NATAL/RN: UM INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA ESCOLAS E UNIVERSIDADES DO MUNICÍPIO

Francisco Ronaldo da Silva Santos[1]
Daniela Soares de Siqueira[2]

RESUMO

Historicamente, em comparação às línguas orais-auditivas, as línguas de sinais não foram legitimadas como línguas de instrução, o que resultou na negação do acesso de pessoas surdas à formação acadêmica e à produção científica. Em contrapartida, a Linguística Aplicada vem se afirmando como campo teórico e político que problematiza os usos sociais da linguagem, tensionando discursos hegemônicos e promovendo agendas voltadas à equidade. Diante desse cenário complexo e multifacetado, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica: a elaboração de um glossário em Libras que reúna os sinais correspondentes aos bairros de Natal/RN. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa de natureza interpretativa. Para sua construção, foram realizadas entrevistas com lideranças da comunidade surda local de modo a identificar sinais já convencionados, bem como formular novas unidades lexicais que ampliem o acesso ao conhecimento e à circulação de informações no espaço urbano.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), rndnaldo@gmail.com;

2 Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), danismel80@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

A discussão teórica apoia-se na Análise Dialógica do Discurso, nos Estudos Surdos, nos Estudos Culturais e na Pedagogia Crítica, sustentando uma perspectiva decolonial que defende o direito à expressão linguística e ao fortalecimento identitário das comunidades minoritárias. Os resultados apontam que o glossário sistematizado reflete e retrata visões de mundo engendradas pela visualidade, evidenciando um olhar surdo que se posiciona e ressignifica o entorno. Assim, evidencia-se sua relevância pedagógica, cultural e social ao promover a valorização da experiência surda e a democratização do conhecimento sobre a cidade.

Palavras-chave: Glossário, Instrumento Didático, Pedagogia Crítica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Historicamente, as línguas de sinais foram silenciadas no contexto educacional em razão da hegemonia de uma concepção oralista que privilegiava as línguas orais-auditivas como únicas formas legítimas de comunicação e instrução. Tal perspectiva resultou na marginalização da pessoa surda nos espaços sociais e acadêmicos, limitando seu direito à participação plena na produção e circulação do conhecimento. A superação desse cenário implica reconhecer que a língua não é apenas um meio de transmissão de informações, mas um campo de disputa política, identitária e cultural. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, como área de reflexão crítica, contribui para tensionar discursos hegemônicos, promovendo práticas de inclusão linguística e valorização de comunidades historicamente minorizadas como é o caso das comunidades de pessoas surdas que têm a língua de sinais como meio de comunicação.

No contexto urbano, o direito à cidade enquanto direito de produzir, interpretar e significar os espaços coletivos envolve a garantia de acessibilidade comunicacional. Para a população surda, o desconhecimento ou a ausência de sinais que representem elementos do território, como os bairros que compõem o município, dificulta o acesso às informações e às interações do dia a dia que constituem a experiência urbana. Assim, a nomeação e a circulação de sinais em Libras configuram-se como parte de um processo mais amplo de afirmação identitária e reconhecimento epistemológico da cultura surda.

Diante dessa problemática, esta pesquisa apresenta uma proposta didático-pedagógica baseada na sistematização de um glossário em Libras com os sinais dos bairros de Natal/RN. Esse glossário é destinado a escolas e universidades do município. Parte-se do entendimento de que a escola e as Instituições de Ensino Superior (IES) são espaços fundamentais para a democratização do conhecimento, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística como valor e potência. Tal iniciativa assume caráter político ao propor a

ISBN: 978-65-5222-069-1

ampliação do repertório linguístico dos estudantes surdos, promovendo seu protagonismo na apropriação e significação dos espaços urbanos em que habitam.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de viés interpretativista. Para a elaboração do glossário foram realizadas entrevistas com lideranças da comunidade surda local com o intuito de identificar sinais já compartilhados e, quando necessário, colaborar na criação de novas unidades lexicais. A construção coletiva dos sinais, ancorada na visualidade enquanto matriz semiótica da Libras, reforça uma perspectiva decolonial da linguagem que reconhece a experiência do olhar surdo na produção de sentidos sobre o mundo.

No que se refere ao aporte teórico, o estudo fundamenta-se na Análise Dialógica do Discurso, nos Estudos Surdos e nos Estudos Culturais, os quais possibilitam compreender o glossário como objeto de linguagem que reflete e retrata visões de mundo, relações de poder e práticas socioculturais. Assim, mais do que fornecer equivalências lexicais, a proposta busca promover um movimento de enraizamento simbólico: ao nomear os bairros em Libras, reconhece-se as formas próprias da comunidade surda interpretar e (re)construir a cidade, fortalecendo vínculos de pertencimento.

Os resultados da investigação evidenciam que o glossário sistematizado constitui um instrumento relevante para a prática docente, uma vez que amplia o acesso à informação, incentiva a circulação da Libras em espaços educacionais e reforça a legitimidade da língua como meio de instrução. Além disso, ao contribuir com a visibilidade da diversidade linguística e cultural presente na cidade Natal, o material apresenta potencial para ser incorporado em ações pedagógicas interdisciplinares, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Portanto, a criação de um glossário dos bairros de Natal/RN em Libras representa um avanço no enfrentamento das barreiras comunicacionais e educacionais impostas à comunidade surda. Ao mesmo tempo, reafirma o compromisso sociopolítico da educação com a justiça linguística e com

a construção de ambientes mais acessíveis, inclusivos e condizentes com os direitos humanos. Desse modo, o trabalho aqui apresentado reforça a compreensão de que a língua de sinais ocupa lugar legítimo na produção do conhecimento e na organização da vida em sociedade, contribuindo para que a cidade seja, efetivamente, um espaço compartilhado por todos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e com abordagem exploratória e interpretativa. Essa escolha fundamenta-se na intenção de compreender a realidade social investigada e propor soluções práticas para o contexto analisado. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), "a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais". Além disso, os autores destacam que a pesquisa exploratória visa "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52), o que reforça a pertinência dessa abordagem para o presente trabalho.

O estudo foi desenvolvido no município de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, considerando sua divisão urbana em bairros oficialmente reconhecidos. Participaram da pesquisa membros da comunidade surda local, selecionados a partir de seu engajamento com questões linguísticas e culturais da Libras. Para o desenvolvimento da investigação, utilizou-se a ferramenta Google Forms, com o intuito de alcançar o maior número possível de pessoas surdas com vivência no município de Natal (RN). O instrumento teve como finalidade mapear os bairros que já possuem sinais próprios em Libras utilizados pela comunidade surda bem como identificar e propor sinais para aqueles bairros que ainda não possuem representação sinalizada, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade e da cultura surda local.

Posteriormente, contou-se com a participação ampliada de membros da Associação de Surdos de Natal (ASNAT), importante instituição de articulação comunitária surda. Esse grupo esteve envolvido no processo de validação dos sinais e contribuiu para a criação de novas unidades lexicais. A pesquisa priorizou o protagonismo surdo em todas as decisões linguísticas, reconhecendo o direito das comunidades minoritárias à gestão de seus repertórios comunicativos.

A coleta de dados ocorreu de maneira sequencial, distribuída em três fases principais:

a. Levantamento inicial dos sinais existentes

Um questionário eletrônico foi elaborado com o objetivo de mapear o conhecimento prévio dos participantes sobre os sinais utilizados para representar os bairros de Natal/RN. O instrumento continha perguntas sobre local onde o participante morava, se ele era surdo ou ouvinte, quais bairros eles conheciam o sinal e informações para contato posterior (número de whatsapp) caso necessário. Os bairros com menor quantidade de resposta representaram os que têm o sinal menos conhecidos e populares e, por esse motivo, entramos em contato via whatsapp com os participantes que haviam informado conhecê-los a fim de colher informações sobre esses sinais.

b. Reunião de validação comunitária

Com base nos dados levantados, organizou-se um encontro presencial na Associação de Surdos de Natal. O momento foi conduzido em Libras, garantindo fluidez comunicacional e autonomia dos participantes. Nessa etapa, os sinais já identificados foram apresentados para validação coletiva, considerando critérios como: clareza visual, motivação icônica, adequação cultural, facilidade de produção e reconhecimento. Quando

ISBN: 978-65-5222-069-1

não havia consenso ou inexistia sinal estabelecido, realizou-se discussão para criação colaborativa de nova unidade lexical.

c. Registro e catalogação dos sinais aprovados

Após a definição final de cada sinal, realizou-se o registro audiovisual com apoio de participantes surdos experientes no uso da Libras diante de câmeras. Foram produzidos vídeos e fotografias com enquadramento adequado à visualização do movimento, orientação das mãos, expressões faciais e corporais. Os registros serviram de base para a criação de um material didático-pedagógico, estruturado em formato de cartilha e glossário digital, destinado às escolas e universidades do município.

Os dados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso, considerando o princípio de que todo signo reflete e retrata ideologias e valores sociais. Categorias analíticas foram definidas a partir da interação discursiva entre: visualidade e cultura surda, espacialidade urbana e significação territorial, representações identitárias e participação sociopolítica. A análise buscou compreender como os sinais produzidos/validados incorporam uma visão de mundo fundada no olhar surdo, configurando-se como enunciados que constituem e fortalecem sentidos de pertença à cidade.

A partir da catalogação dos sinais, procedeu-se à elaboração de uma proposta de glossário em Libras sobre os bairros de Natal/RN. O material foi organizado considerando: ordem alfabética e/ou geográfica dos bairros, vídeos com demonstração clara do sinal, fotos complementares com destaque para configuração de mão e ponto de articulação, indicação escrita do nome do bairro, informações de contexto sociocultural quando pertinentes.

Esse material será disponibilizado à comunidade educativa com o objetivo de apoiar práticas pedagógicas bilíngues, promover maior circulação da Libras e democratizar o conhecimento sobre o espaço urbano entre estudantes surdos.

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando: participação voluntária, consentimento livre e esclarecido, confidencialidade dos dados pessoais, protagonismo e respeito às decisões da comunidade surda e atenção às especificidades linguísticas dos participantes. Nesse sentido, a pesquisa compreende a ética não apenas como protocolo burocrático, mas como posicionamento político de valorização das subjetividades surdas e de sua centralidade no processo de produção do conhecimento.

Para o desenvolvimento da investigação, utilizou-se a ferramenta Google Forms, com o intuito de alcançar o maior número possível de pessoas surdas com vivência no município de Natal/RN. O instrumento teve como finalidade mapear os bairros que já possuem sinais em Libras utilizados pela comunidade surda, bem como identificar e propor sinais para aqueles bairros que ainda não possuem representação sinalizada, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade e da cultura surda local.

Reconhece-se que o número inicial de participantes foi reduzido, e que variações regionais da Libras podem não ter sido integralmente contempladas. Contudo, o processo rigoroso de validação coletiva e o registro audiovisual amplo conferem consistência, legitimidade e aplicabilidade ao glossário produzido. Além disso, o caráter participativo assegura o alinhamento da pesquisa com as práticas linguísticas reais da comunidade. Infelizmente, na reunião de validação dos sinais realizada na ASNAT, não chegou-se à definição do sinal do bairro Petrópolis e, por esse motivo, ele não constará neste trabalho. Será possível ter acesso à lista completa posteriormente nos materiais didáticos que serão disponibilizados nas redes sociais do AEEB.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

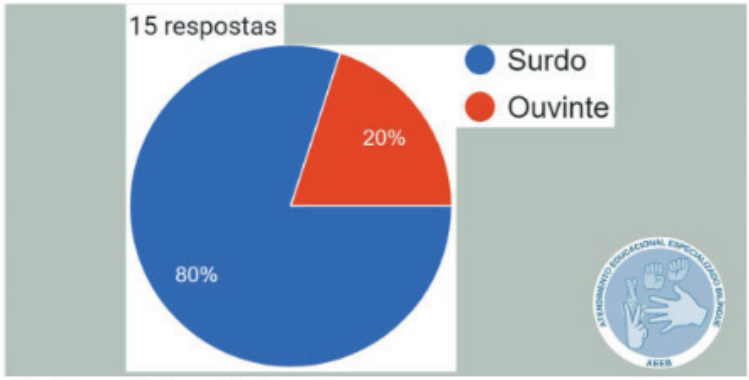
A análise dos dados coletados sobre os sinais em Libras referentes aos bairros de Natal/RN permite compreender a forma como a comunidade surda nomeia, representa e atribui sentido aos espaços urbanos. A coleta,

ISBN: 978-65-5222-069-1

realizada por meio de formulário digital e validada presencialmente resultou na identificação de bairros com sinais consolidados, bairros sem sinais registrados e bairros em processo de variação e criação.

A amostra total da pesquisa foi composta por 15 participantes, sendo eles predominantemente surdos, 80%, enquanto os ouvintes representam 20%:

Figura 1 - Gráfico sobre participação de ouvintes e surdos na pesquisa



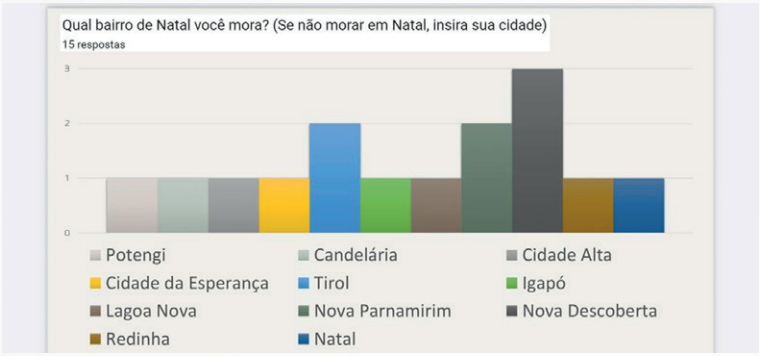
Fonte: autoria própria

A elevada participação de pessoas surdas reforça o caráter comunitário e representativo do estudo, uma vez que os dados refletem as percepções e práticas linguísticas de usuários nativos da Libras. A inclusão de ouvintes (20%) composta por intérpretes, professores e familiares complementa a análise, oferecendo uma perspectiva mediada sobre o processo de nomeação dos espaços urbanos, especialmente nos casos em que os sinais estão em processo de criação ou variação.

Segundo Quadros (2008), a interação entre surdos e ouvintes em contextos bilíngues é essencial para a consolidação da Libras como língua de uso social, pois possibilita a negociação de significados e o compartilhamento de referências culturais. Assim, a presença de participantes ouvintes nesta pesquisa não dilui a autenticidade dos dados, mas contribui para a compreensão das dinâmicas de circulação e legitimação dos sinais.

Para registrar os sinais referentes aos bairros de Natal em Libras no formulário, utilizou-se palavras em língua portuguesa. Ao utilizar palavras da língua portuguesa no formulário, buscou-se garantir uma correspondência entre o nome oficial dos bairros e o registro dos sinais em Libras. Assim, a transcrição textual em português não substitui a estrutura da Língua de Sinais, mas funciona como um ponto de apoio para a sistematização e posterior análise dos sinais coletados.

Figura 2 - Bairros onde residem os participantes da pesquisa



Fonte: autoria própria

O gráfico acima apresenta os resultados da pergunta “Qual bairro de Natal você mora?”, aplicada no formulário digital utilizado para o levantamento dos sinais em Libras referentes aos bairros de Natal/RN. Ao todo, foram registradas 15 respostas, distribuídas entre diferentes regiões da cidade e áreas adjacentes. Observa-se uma predominância de participantes residentes em Nova Descoberta, com três registros, seguida por Nova Parnamirim e Tirol, com duas ocorrências cada. Os demais bairros, Potengi, Candelária, Cidade Alta, Cidade da Esperança, Igapó, Lagoa Nova, Redinha e Natal (centro), apresentam uma única resposta cada. Essa distribuição revela uma representatividade geográfica diversificada, ainda que concentrada em alguns bairros da zona Sul e região metropolitana.

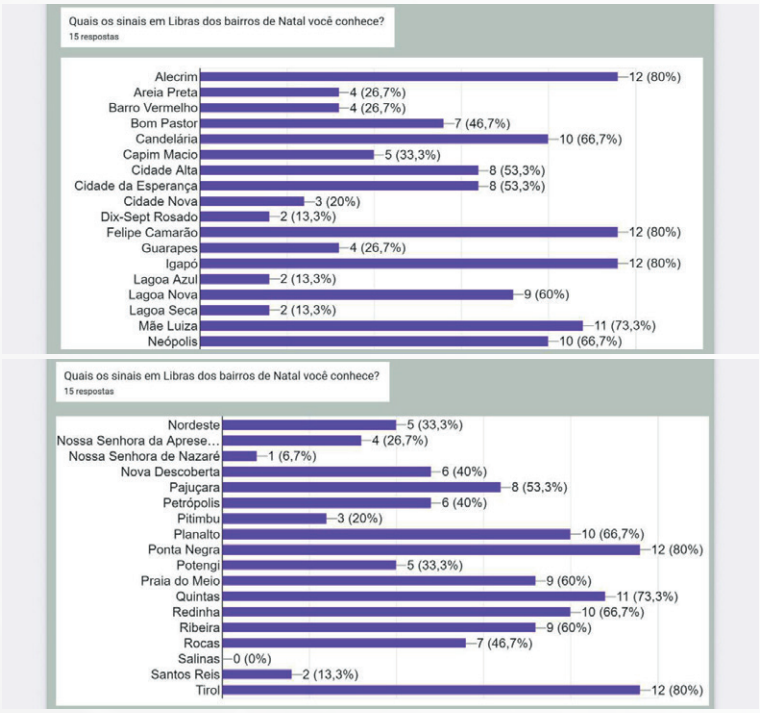
As diferentes respostas sugerem que os sinais em Libras referentes a determinados bairros podem estar mais consolidados nas regiões onde há maior número de participantes surdos ou maior circulação da comu-

nidade. Por outro lado, os bairros com apenas uma resposta indicam a necessidade de aprofundar a investigação, a fim de verificar se a ausência de sinais padronizados decorre de variação linguística, lacunas de registro ou ausência de uso corrente na comunidade surda local.

Dessa forma, o levantamento inicial apresentado no gráfico constitui uma etapa importante na construção de um inventário sinalizado dos bairros de Natal, permitindo compreender como a comunidade surda local nomeia e atribui sentido aos espaços urbanos; seja consolidando sinais já existentes, seja criando novos sinais.

Os gráficos abaixo indicam o nível de reconhecimento dos sinais em Libras correspondentes aos bairros da cidade de Natal pelos participantes da pesquisa. Foram registradas 15 respostas, com variação significativa entre os bairros conhecidos e desconhecidos pelos participantes.

Figura 3 - Bairros que os participantes conheciam o sinal em Libras



Fonte: Autoria própria.

Os bairros Alecrim, Felipe Camarão, Igapó, Ponta Negra e Santos Reis destacam-se com 80% de reconhecimento entre os participantes. Essa alta incidência pode estar relacionada à maior visibilidade social e histórica dessas regiões, uma vez que concentram importantes referências culturais, comerciais e educacionais, o que facilita sua circulação na comunicação em Libras. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o uso e a difusão lexical na Libras estão fortemente associados à frequência de uso e relevância social dos referentes nomeados.

Bairros como Cidade Alta, Cidade da Esperança, Nova Descoberta, Candelária, Planalto, Redinha, Ribeira, Bom Pastor, Lagoa Nova e Mãe Luíza apresentaram reconhecimento entre 53% e 73%. Esses dados indicam que há uma familiaridade parcial com os sinais desses locais, o que pode refletir a variação linguística regional e as diferenças de uso comunitário entre surdos de diferentes zonas da cidade. Segundo Ferreira-Brito (1995), a Libras, assim como qualquer língua natural, apresenta variações dialetais e regionais que devem ser valorizadas como expressão da diversidade linguística da comunidade surda.

Os bairros Salinas (0%), Nossa Senhora de Nazaré (6,7%), Lagoa Azul, Lagoa Seca e Dix-Sept Rosado (13,3%) foram os menos reconhecidos. Esse resultado sugere que não há uniformidade na disseminação dos sinais referentes a todos os bairros da cidade, o que pode apontar para uma lacuna na padronização e difusão lexical. Conforme Capovilla e Raphael (2001), a criação e consolidação de sinais específicos dependem do uso social coletivo e do registro sistemático em materiais de ensino e dicionários de Libras. A seguir uma imagem do material produzido:

Figura 4 - Aula sobre os bairros da cidade de Natal/RN na sala do AEEB.



Fonte: Acervo pessoal

A imagem acima ilustra a etapa final da pesquisa, na qual o material sistematizado composto pelo glossário dos sinais em Libras dos bairros de Natal/RN e foi socializado com a comunidade escolar bilíngue. O painel apresentado, contendo o mapa dos bairros sinalizados, constitui um recurso pedagógico visual construído coletivamente a partir dos dados levantados e validados junto aos participantes surdos.

A utilização desse material em ambiente educacional reforça o caráter emancipatório e identitário da pesquisa, uma vez que possibilita aos estudantes surdos reconhecerem e nomearem o espaço urbano em sua própria língua, estabelecendo conexões entre a geografia da cidade e as práticas linguísticas e culturais da comunidade.

Os resultados apontam que o glossário sistematizado reflete e retrata visões de mundo engendradas pela visualidade, evidenciando um olhar surdo que se posiciona e ressignifica o entorno. Assim, a produção e o uso desse material didático transcendem o campo linguístico, promovendo

a valorização da experiência surda e a democratização do conhecimento sobre a cidade de Natal.

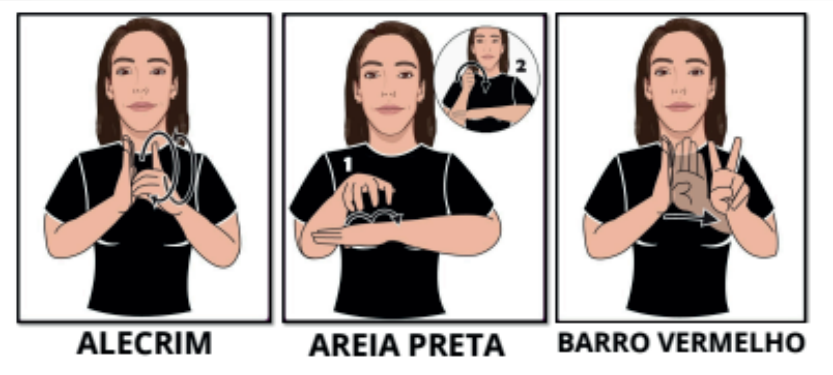
Do ponto de vista pedagógico, o material contribui para a inclusão linguística e o fortalecimento da educação bilíngue, conforme defendido por Quadros e Schmiedt (2006), ao oferecer recursos que emergem da língua e da cultura surda. Culturalmente, reafirma a presença da comunidade surda no espaço urbano, consolidando uma cartografia sinalizada que expressa pertencimento e identidade.

Portanto, o produto final da pesquisa, o glossário e o mapa dos bairros sinalizados, representa um avanço científico e social ao unir pesquisa linguística, prática pedagógica e ação comunitária, reafirmando o papel do surdo como protagonista na construção de conhecimento e na significação dos espaços que habita.

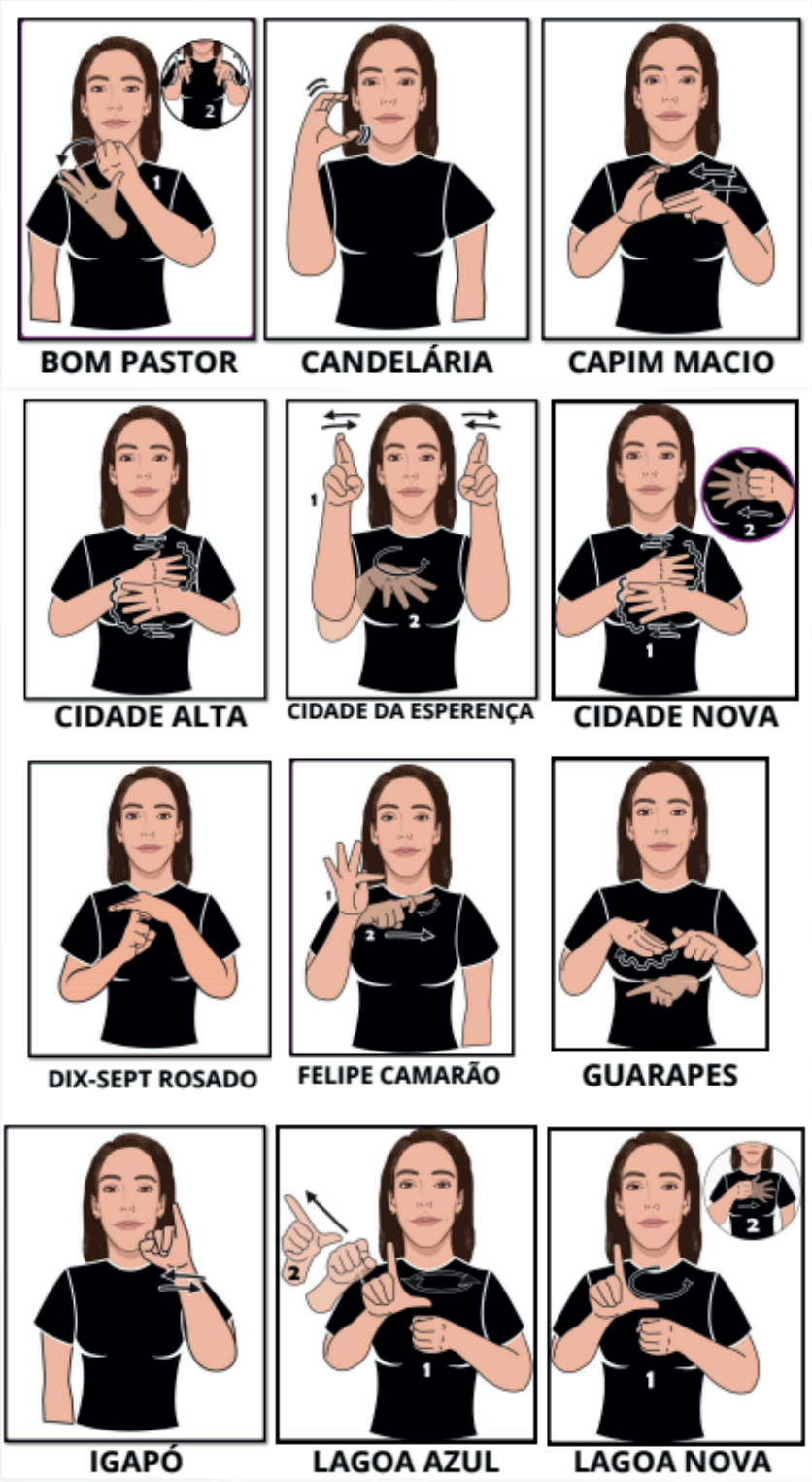
GLOSSÁRIO DOS SINAIS DOS BAIRROS DE NATAL/RN

No quadro abaixo, está organizado o glossário dos sinais dos bairros da cidade de Natal/RN, resultado desta pesquisa realizada pelo AEEB-Natal em parceria com pessoas e organizações da comunidade surda local.

Figura 5 - Glossário dos sinais dos bairros de Natal/RN

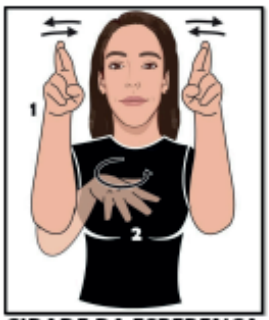


ISBN: 978-65-5222-069-1



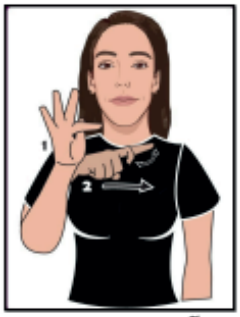
ISBN: 978-65-5222-069-1


CIDADE ALTA

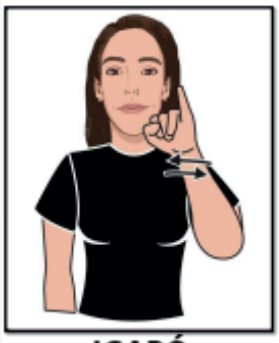

CIDADE DA ESPERENÇA


CIDADE NOVA


DIX-SEPT ROSADO


FELIPE CAMARÃO

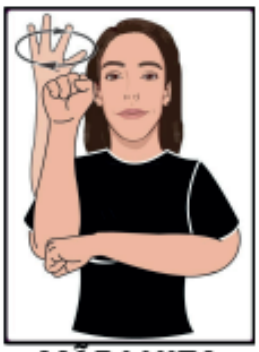

GUARAPES


IGAPÓ


LAGOA AZUL

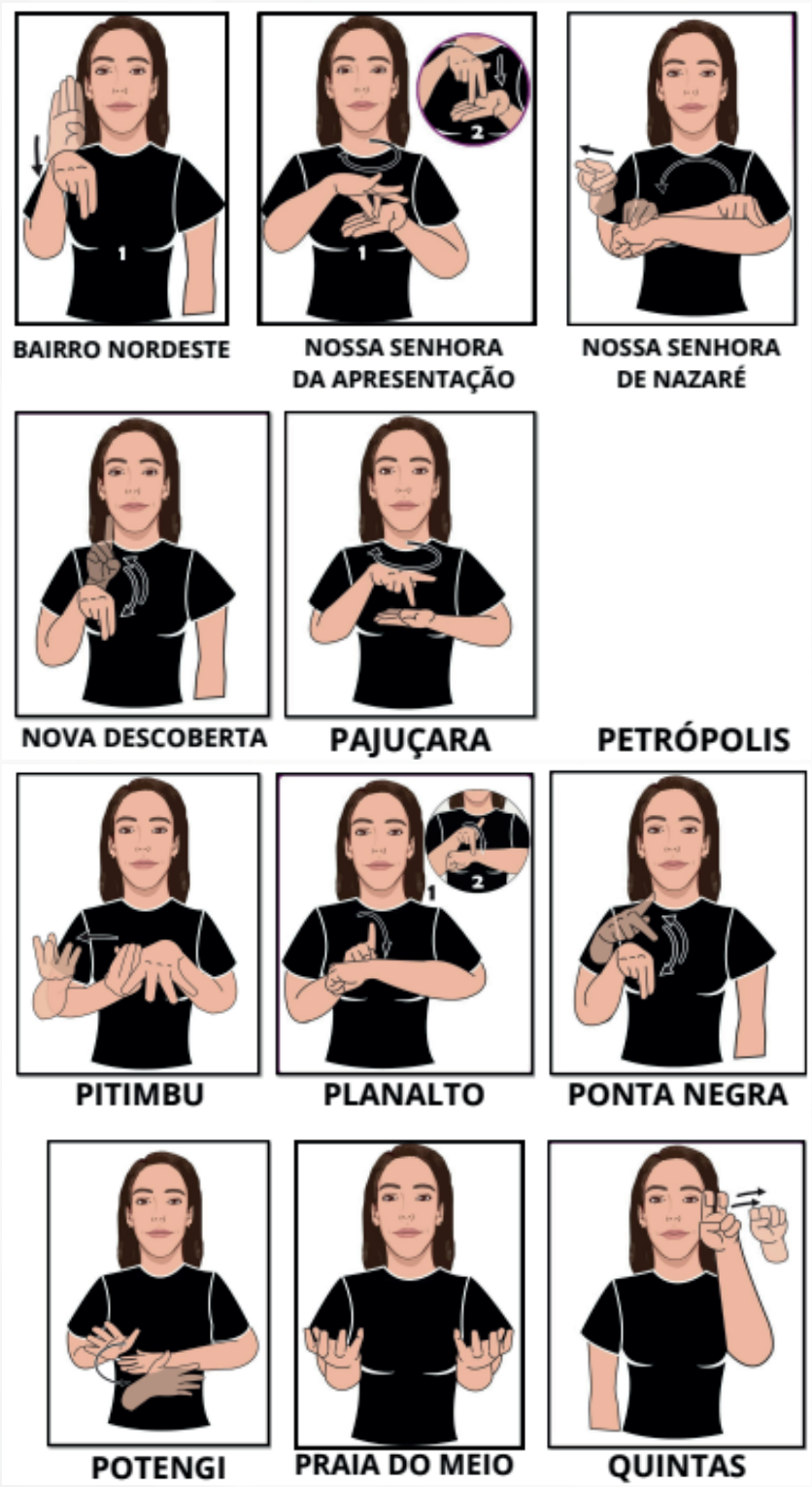

LAGOA NOVA


LAGOA SECA


MÃE LUIZA


NEÓPOLIS

ISBN: 978-65-5222-069-1



ISBN: 978-65-5222-069-1



Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa emergiu de uma demanda pedagógica concreta: a necessidade de dispor de um material que reunisse os sinais correspondentes aos bairros da cidade do Natal onde residem os estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB). Tal iniciativa visou favorecer discussões sobre aspectos que integram o cotidiano desses alunos e contribuem para a formação de sua identidade cidadã, entendendo-os como sujeitos que ocupam, significam e transformam os espaços urbanos a partir de sua cultura e sua língua.

A constatação de que determinados bairros não possuíam sinais estabelecidos em Libras foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta investigação, que buscou suprir essa lacuna linguística e sociocultural. Os resultados apresentados, obtidos por meio da sistematização de instrumentos de coleta e análise, permitiram identificar e quantificar os sinais

mais difundidos entre os membros da comunidade surda natalense. As porcentagens exibidas nos gráficos constituem não apenas dados descritivos, mas também um convite à reflexão sociolinguística, instigando outros pesquisadores a compreenderem os fatores que tornam determinados bairros amplamente conhecidos no repertório sinalizado da comunidade surda, em contraste com outros ainda ausentes de léxico.

O processo de investigação, discussão, registro e validação seguiu protocolos reconhecidos para a sistematização de vocabulário em Libras, assegurando o protagonismo e a participação massiva de pessoas surdas em todas as etapas da pesquisa. Embora tenha havido a colaboração de participantes ouvintes que participem da comunidade surda na organização e coleta dos dados, a predominância de indivíduos surdos nas etapas de análise e registro confere maior legitimidade e autenticidade aos resultados obtidos.

Por fim, considera-se que este estudo constitui uma iniciativa pioneira na cidade de Natal. A elaboração do glossário de sinais dos bairros representa uma contribuição significativa tanto para a comunidade surda local quanto para o campo da educação de surdos em diferentes níveis de ensino. O material produzido consolida-se como um recurso didático e científico relevante, que reconhece a Libras como língua legítima de produção de conhecimento e valoriza os aspectos linguísticos, culturais e identitários do povo surdo.

REFERÊNCIAS

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. **Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa.** *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853. Acesso em: 27 out. 2025.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. **Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras.** In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos III.* Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 170–209.

WIKIPÉDIA. **Lista de bairros de Natal (Rio Grande do Norte).** *Wikipédia: a enciclopédia livre*, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_de_Natal_(Rio_Grande_do_Norte). Acesso em: 27 out. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.052

APRENDIZAGEM ATIVA PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL VISUAL

Flavia Daniela dos Santos Moreira[1]

RESUMO

Para as crianças com deficiência múltipla sensorial visual e com necessidades complexas de comunicação, o movimento pode ser extremamente desafiador. Com isso em mente, a Dra. Lilli Nielsen projetou diversos equipamentos para proporcionar oportunidades de participar ativamente do ambiente, dentre eles a caixa de tesouros para colocar vários objetos pequenos e relacioná-los a uma canção infantil, criando um tema em torno do qual um grupo de quatro crianças, sendo três cegas e uma com deficiência múltipla sensorial visual, pudessem conversar, brincar e manusear esses objetos. Mas será que uma canção infantil, representada por objetos, poderia despertar o interesse desse grupo de crianças? O método escolhido neste estudo, foi um relato de experiência estruturado segundo os princípios da aprendizagem ativa, realizado em novembro de 2023. Ocorreu em uma sala de aula localizada no setor de Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant. Participaram quatro crianças de quatro anos, sendo duas meninas cegas, um menino cego e um menino com deficiência múltipla sensorial visual. A atividade teve como base a caixa do tesouro, cuja variação neste estudo correspondeu à bandeja dos tesouros do fundo do mar, uma bandeja redonda branca com seis divisórias circulares e mais uma divisória central. Após as atividades concretas, o manuseio dos objetos e as brincadeiras com a água, foi a vez de representar

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Docência na Temática da Deficiência Visual – PPGEDV-IBC – flaviamoreira@ibc.gov.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

tudo de forma bidimensional. Resultados evidenciaram que a representação concreta da música Peixinhos do Mar, por meio de objetos e da atividade prática, despertou o interesse e levou ao engajamento das quatro crianças, incluindo a criança com deficiência visual associada a outras deficiências. Conclui-se que é importante oferecer atividades e objetos semelhantes aos que as crianças gostam, e elas também precisam de oportunidades para praticar e fazer comparações.

Palavras-chave: Necessidades Complexas de Comunicação, Representações Bidimensionais, Educação Infantil.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Incorporar o movimento nas aulas de educação infantil é uma prática comum em muitas escolas. Seja por intuição ou por estudos específicos, os professores sabem que a atividade física promove a aprendizagem e incentiva o engajamento dos alunos (Lindt; Miller, 2017). Atividades que envolvem dança, gestos e outros movimentos podem ter um impacto positivo na aprendizagem, motivando as crianças a se envolverem e se tornarem mais ativas fisicamente (Lindt; Miller, 2017).

No entanto, para crianças com deficiência múltipla sensorial visual e com necessidades complexas de comunicação, o movimento – em alguns casos – pode ser extremamente desafiador. Isso ocorre porque algumas dessas crianças podem enfrentar dificuldades para se movimentar livremente ou de forma intencional, em função das mais diversas etiologias, inclusive em função da paralisia cerebral que afeta o desempenho funcional do tônus muscular, podendo ocasionar a hipertonia ou a hipotonia[2] (Moreira, 2024).

Devido à complexidade de suas deficiências, muitas dessas crianças não conseguem acessar informações adequadamente. Isso pode afetar a motivação da criança para iniciar interações, explorar o ambiente circundante e participar ativamente de situações cotidianas (Chen; Dot-Kwan, 1995).

Um ambiente inclusivo caracteriza-se pela criação de oportunidades para que todas as crianças participem de atividades de acordo com seu potencial. A Dra. Lilli Nielsen acreditava que todas as crianças aprendem brincando, por meio da curiosidade natural, das comparações e do engajamento ativo com o ambiente (Shafer, 2005).

Por esse motivo, ela incentivava os adultos a estruturarem o ambiente para que crianças surdocegas e crianças com deficiências múltiplas e neces-

2 A hipertonia é uma condição crônica caracterizada pelo excesso de rigidez muscular, fazendo com que os membros fiquem muito rígidos. A hipotonia refere-se ao enfraquecimento do tônus muscular, dificultando o controle postural. Para mais informações, favor acessar o site: http://www.cerebralpalsy.org.uk/blog/hypertonia-and-hypotonia

ISBN: 978-65-5222-069-1

sidades complexas de comunicação pudessem desenvolver suas habilidades por meio da exploração independente e participação ativa (Shafer, 2005).

Quando as crianças aprendem por meio de seus próprios movimentos físicos, elas internalizam e transferem esses aprendizados para outras situações. A Dra. Lilli Nielsen foi professora de pré-escola e uma psicóloga dinamarquesa que ficou conhecida por sua incrível abordagem clínica e educacional. Ela projetou diversos equipamentos educacionais para bebês e crianças cegas congênitas e para bebês e crianças com deficiência múltipla sensorial visual (Shafer, 2005). Sua abordagem mostra-se profícua também para crianças surdocegas, pois impulsiona desenvolvimento cognitivo, valoriza os pontos fortes e as habilidades motoras destas crianças (Johnson *et al.*, 2000).

Os materiais e a premissa da Aprendizagem Ativa propostos pela Drª Lilli Nielsen, consideram que todas as crianças são capazes de interagir com o ambiente circundante, independentemente de quão complexas sejam suas deficiências cognitivas, motoras ou sensoriais (Clarke, 2004).

Mas apesar disso, a aprendizagem ativa é amplamente questionada por ser diferente de outras abordagens educacionais. Para algumas pessoas, se parece com brincadeira. No entanto, há uma avaliação, um currículo, estratégias de ensino específicas e objetivos traçados para serem alcançados pelas crianças. A aprendizagem ativa, constitui-se por cinco etapas: fase da oferta, fase da imitação, fase das interações, fase das ações compartilhadas e fase de experimentar as consequências (Safer, 2005).

Em seu estudo sobre a consciência espacial em bebês cegos congênitos , Nielsen (1992 *apud* Johnson *et al.*, 2000) observou sete estágios em relação aos movimentos:

- movimentos acidentais permitem que a criança perceba objetos;
- tocar ou segurar objetos deliberadamente;
- agarrar e soltar e então agarrar ou puxar e soltar objetos;
- repetir imediatamente uma atividade;
- explorar um objeto de diferentes maneiras;

ISBN: 978-65-5222-069-1

- ouvir e realizar simultaneamente uma atividade tátil-cinestésica;
- procurar intencionalmente dois objetos e comparar suas propriedades.

Crianças cegas congênitas enfrentam muitos desafios para explorar visualmente seu espaço de brincadeira. Mas por outro lado, elas podem usar as mãos para encontrar objetos que estejam fixos em determinado local onde não rolem ao serem tocados. De igual modo, uma criança com mobilidade reduzida e que não consegue estender os braços para agarrar um brinquedo, pode ser capaz de usar a boca para explorá-lo se o mesmo estiver ao alcance de seus lábios (Clark, 2004).

Cabe aos adultos respeitar o ritmo das crianças e dar tempo para que elas descubram o que há no ambiente circundante, resolvam problemas e o explorem ativamente (Clark, 2004).

Importante mencionar que nem todas as atividades para *ficar parado* são adequadas para todas as crianças, tudo dependerá do nível de desenvolvimento e do quão atraente a atividade for para despertar interesses. Além disso, é possível fazer modificações para que as mesmas se adequem às habilidades e interesses das crianças (Clark, 2004).

Aqui neste estudo, não são utilizados equipamentos, mas sim uma proposta de aprendizagem embasada sob a perspectiva da aprendizagem ativa e alinha com a fase da oferta. Desse modo, o enfoque é dado à caixa do tesouro.

Trata-se de uma caixa repleta de pequenos objetos, os quais devem ser ofertados à criança, para que ela os explore. A escolha dos objetos não é aleatória, pois os mesmos devem propiciar aprendizagens táteis, visuais, auditivas, olfativas, propiceptivas e, até mesmo gustativa.

Pensando nessa caixa do tesouro, surgiu a ideia de disponibilizar pequenos objetos dentro de um recipiente e relacioná-los a uma canção infantil, criando um tema em torno do qual um grupo de quatro crianças, três delas cegas e uma com deficiência múltipla sensorial visual, pudessem conversar, brincar e manusear esses objetos.

Essa ideia se tornou uma atividade prática que foi realizada em um dia ensolarado, quando o calor pedia uma brincadeira com água. Mas será que uma canção infantil, representada por objetos, poderia despertar o interesse desse grupo de crianças?

Diante de tal questionamento, o objetivo desta atividade consistiu em apresentar uma bandeja circular contendo itens relacionados ao fundo do mar e uma canção infantil: Peixinhos do Mar, interpretada por Milton Nascimento e disponível no *YouTube*.

Este relato de experiência tem a intenção de divulgar a Abordagem da Aprendizagem Ativa para favorecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliar as possibilidades de interação entre crianças cegas e crianças com deficiência múltipla sensorial visual.

DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência estruturado segundo os princípios da aprendizagem ativa. Relatos de experiência são originários de vivências acadêmicas e profissionais, amparados por ensino, pesquisa e extensão. Sua principal característica é a intervenção, provida de fundamentação teórica e reflexão crítica (Mussi *et al.*, 2021).

A experiência aqui relatada ocorreu em novembro de 2023 durante duas semanas e teve origem na docência. Ocorreu em uma sala de aula localizada no setor de Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro.

O IBC é um centro de referência nacional na educação e atendimento de pessoas com deficiência visual. Atende desde a educação precoce, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, até educação profissional, educação de jovens e adultos, pós-graduação, mestrado profissional e atendimentos médicos.

Os participantes deste relato de experiência foram quatro crianças de quatro anos, sendo duas meninas cegas, um menino cego e um menino

com deficiência múltipla sensorial visual, com necessidades complexas de comunicação e mobilidade reduzida.

A atividade teve como base a caixa do tesouro, cuja variação neste estudo correspondeu à bandeja com tesouros do fundo do mar, uma bandeja redonda branca com seis divisórias circulares e mais uma divisória central. Em cada compartimento foram dispostos diferentes objetos, com os seguintes propósitos:

a. pedras coloridas de aquário, conchas, pedrinhas: despertar aprendizagens táteis
b. lantejoulas brilhosas grandes cor de rosa: chamar atenção visual e tátil
c. água, barquinho de plástico marrom , brinquedos de borracha, sendo um caranguejo, uma estrela-do-mar e pequenos peixes feitos de EVA: representar elemento presente na música. A imagem abaixo ilustra melhor esta atividade.

Imagem 1 – Bandeja de tesouros do fundo do mar.



Descrição da imagem: Imagens coloridas. Da esquerda para a direita, há uma bandeja redonda branca contendo diferentes objetos pequenos, a partir de suas seis divisórias circulares e uma divisória central. Ao lado, há uma bacia de plástico azul com água. Esses utensílios estão sobre uma mesa branca com marcas de tinta vermelha. Fim da descrição.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

As crianças foram convidadas a sentarem-se ao redor desses materiais. Em seguida, foram convidadas a explorar os objetos: o que temos aqui? A atividade consistiu em ouvir a música *Peixinhos do mar* e, em seguida, colocar conchas, pedrinhas, lantejoulas, o caranguejo, a estrela-do-mar e o barquinho dentro da bacia. A imagem a seguir mostra o momento em que as crianças manusearam os objetos, colocando-os dentro da água.

Imagem 2 – O que há no fundo do mar?



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

Descrição da imagem: Imagens coloridas. Da esquerda para a direita, há uma bacia azul com água, uma bandeja redonda branca e uma menina com a mão esquerda dentro da bacia. Em seguida, há um menino pegando objetos de dentro da bandeja branca com a mão esquerda e com a mão direita dentro da bacia azul. Em seguida, há uma menina manuseando objetos da bandeja redonda branca. Por fim, há um menino segurando um objeto da bandeja redonda branca. Fim da descrição.

Após as atividades concretas, manuseando os objetos e brincando com a água, chegou a hora de representar tudo isso de forma bidimensional. As crianças foram incentivadas a pintar a água com tinta azul, da cor do céu. Mas onde fica o céu? Ele está lá no alto, tão alto que não podemos alcançá-lo do chão. As crianças também foram incentivadas a esticar as mãos para o alto para tentar alcançar o céu.

Conversamos sobre o sol, que também está lá no alto, muito alto, mas não podemos alcançá-lo do chão. Mas podemos sentir o calor do sol em nossa pele. Também conversamos que os peixinhos estavam fora d'água e poderiam estar com calor, então que tal colocar os peixinhos na água,

representada por tinta azul? Foi o que fizemos! A imagem a seguir mostra a representação dessa atividade em formato bidimensional.

Imagem 3 – Quem te ensinou a nadar?



Descrição da imagem: Imagens coloridas. São quatro imagens. Da esquerda para a direita, as duas primeiras mostram crianças colando uma forma geométrica redonda para representar o sol. Em seguida, uma menina pinta um barquinho de papel azul. Na última imagem, uma menina cola peixinhos na tinta azul, localizada na parte inferior da página. Fim da descrição.

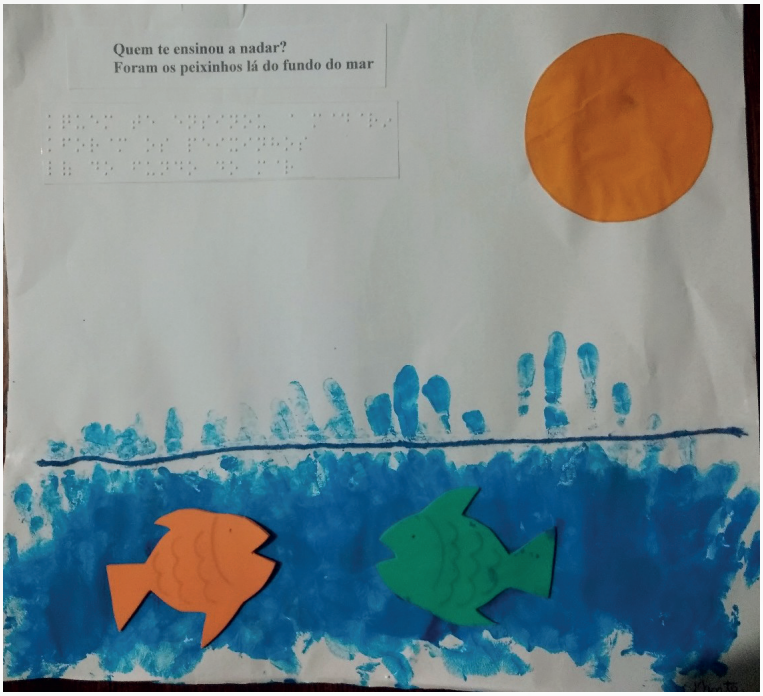
Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

Além de representar as atividades práticas de forma bidimensional, as crianças também colocaram em prática os conceitos de lateralidade, para cima e para baixo. A forma redonda que representava o sol teve que ser colada na lateral direita e na parte superior do papel. A representação da água com tinta azul teve que ser feita abaixo do barbante e o peixe de borracha também teve que ser colado abaixo do barbante. É importante mencionar que todas essas atividades foram realizadas de forma co*ativa*, ou seja, as crianças receberam apoio físico e verbal dessa professora. Os apoios físicos consistiram em direcionar as mãos das crianças para alcançarem os objetos ou, no caso do alunos com deficiência múltipla sensorial visual e mobilidade reduzida, colocar a mão dele em cima da mão da mão da professora em direção aos objetos e em seguida colocar os objetos em suas mãos para que ele os sentisse.

Os apoios verbais consistiram em incentivar e elogiar a participação das crianças durante as etapas de realização desta atividade. A seguir, a imagem 4 mostra o trabalho finalizado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Imagem 4 – Representação bidimensional.



Descrição da imagem: Imagem colorida. Página de cartolina branca. Na parte superior, à esquerda, há uma legenda escrita a tinta e em braille em português: Quem te ensinou a nadar? Foram os peixinhos do fundo do mar. À direita, há uma forma redonda laranja que representa o sol. Abaixo, há um barbante e, abaixo dele, uma pintura feita com tinta azul para representar a água. Sobre essa pintura, há dois peixinhos de borracha presos. Fim da descrição.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

Brincar é uma ótima maneira de ensinar conceitos e incentivar as crianças a explorar o ambiente. A Dra. Lilli Nielsen acreditava que todas as crianças são capazes de aprender de forma ativa, em vez de serem meras receptoras de estímulos (Shafer, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem ativa é uma abordagem preciosa que precisa ser cada vez mais incorporada à rotina da sala de aula e também às aulas individualizadas. No entanto, muitos professores ainda a desconhecem, revelando a necessidade de conduzir e disseminar pesquisas com práticas baseadas em evidências que atestem os benefícios dessa abordagem.

Este relato de experiência demonstrou que a representação concreta da música *Peixinhos do Mar*, por meio de objetos e atividade prática significativa, despertou o interesse e favoreceu o engajamento das quatro crianças, incluindo uma criança com deficiência múltipla sensorial visual, com mobilidade reduzida e necessidades complexas de comunicação.

É importante oferecer atividades e objetos semelhantes aos que as crianças gostam, e elas também precisam de oportunidades para praticar e fazer comparações (Shafer, 2005). Segundo a Drª Lilli Nielsen, quando as crianças aprendem por meio de seus próprios movimentos físicos, elas adquirem habilidades que, quando internalizadas, podem ocorrer em outras situações e contextos (Johnson et al., 2000).

Assim, quando uma bandeja circular contendo itens relacionados ao fundo do mar, alusivos a uma música infantil, foi fornecida, as crianças se movimentaram, manusearam objetos e fizeram comparações, brincaram com água, coloriram os objetos na água, tentaram alcançar o céu e sentiram o calor do sol em sua pele. Acredita-se que a atividade descrita neste relato de experiência, proporcionou uma oportunidade para expandir suas habilidades, respeitando seus pontos fortes (Johnson *et al*., 2000). Tendo como pano de fundo a proposta pedagógica em torno da qual as crianças são incentivadas a fazer coisas e a pensar sobre o que estão aprendendo.

REFERÊNCIAS

CLARKE, Kay L. *Hold Everything!* Columbus, OH: University of Dayton Grant Center (Columbus Area Office), Ohio Center for Deafblind Education, 2004.

Johnson, Kenalea; Griffin-Shirley, Nora; Koenig, Alan J. Active Learning for Children with Visual Impairments and Additional Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 94, n. 9, p. 584-594, 2000. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X0009400905

Lindt, Suzanne F.; Miller, Stacia C. Movement and learning in elementary school. *Phi Delta Kappan*, v. 98, n. 7, p. 34–37, 2017 disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721717702629

Moreira, Flavia Daniela dos Santos. *Objetos de referência para alunos com deficiência visual e deficiências adicionais*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 12, n. 1, p. e025003, 2025. https://doi.org/10.36311/2358-8845.2025.v12n1.e025003

Mussi, Ricardo Fraklin F.; Flores, Fábio F.; Almeida, Claudio B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ.*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060 Acesso em 06 fev. 2025.

Shafer, Stacy. An Introduction to Dr. Lilli Nielsen's Active Learning. Reprinted from VISIONS newsletter, v. 3, n. 2. *Future Reflections*, Winter/Springer, 2005. Disponível em: https://nfb.org/sites/default/files/images/nfb/publications/fr/fr17/fr05ws11.htm

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.053

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): CONTRIBUIÇÕES E ELABORAÇÕES NO MUNICÍPIO DE ITAPIPOCA – CEARÁ

Raimunda Nonta Sousa da Rocha[1]

RESUMO

Este artigo aborda, por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo qualitativa, a experiência na construção do planejamento educacional individualizado (PEI) em cinco escolas no município de Itapipoca-Ceará para estudantes da educação especial. A princípio, apresenta quem tem direito a esses planos, destacando seu papel na promoção da equidade em sala de aula. A análise inicia-se informando a quem cabe a responsabilidade da construção do PEI, questionando se esse ato, por si só, configura prática inclusiva. Bases legais para o direito ao PEI são contextualizadas, enfatizando a importância do diagnóstico ou avaliação na fase inicial. Trata-se de um estudo sobre esse plano no município de Itapipoca, apontando a necessidade de mudanças nas práticas educativas estabelecidas devido à segregação e à inclusão escolar. Para enaltecer nossa discussão, apontaremos Bueno (1999), Glat (2018) e Fleming (2021), que fazem referência à individualidade das crianças com necessidades educativas especiais e à formação de professores. Este estudo buscou descrever, por meio de pesquisa de campo qualitativa, o que temos construído em cinco escolas da rede municipal de Itapipoca. Visto que, no Brasil, na Lei das Diretrizes e Bases (LDB), garante-se a elaboração específica de um PEI baseado nas necessidades e peculiaridades dos alunos

1 Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Educação Superior e Profissional (IESP). E-mail: sousanonata761@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-069-1

com deficiência, resultando em um planejamento mais centrado nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos. Assim, embora a era anunciada seja de inclusão escolar, as práticas de planejamento não mudaram.
Palavras-chave: Educação especial, Educação inclusiva, Plano educacional especializado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

As políticas de educação especial estabelecidas nas últimas décadas têm se configurado como um grande avanço na vida das pessoas com deficiência. Apesar disso, o atendimento na educação especial no município de Itapipoca ter avançado bastante em relação a outros municípios circunvizinhos. Embora de forma tímida, tem demandado da estrutura educacional uma total transformação em relação à diversidade, que implica a inserção e a permanência desses estudantes na escola.

Contudo, para os profissionais da educação, tem sido um momento de adequação de ações, práticas e recursos pedagógicos, demandando uma ressignificação dos saberes e atuação. A adequação de conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas que facilitem o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular tem se constituído como um recurso presente em todos os "campos formativos".

Para isso, essas reflexões têm se criado a possibilidades objetiva e real da escolarização do plano de atendimento da educação especial (PAEE) em ambiente regular junto aos seus pares, principalmente porque a inclusão escolar é considerada categórica de incumbência moral para sociedade. Mesmo tendo dificuldade na construção do plano educacional especializado, os profissionais ariscam tentando fazer o melhor.

O objetivo do presente artigo consiste em, inicialmente, traçar um panorama histórico sobre o que temos construído acerca do plano educacional individualizado (PEI) no município de Itapipoca-Ceará, apontando as implicações e consequentes mudanças da filosofia de escolarização em ambientes mais segregados, refletindo que a inclusão escolar acontece nas classes comuns das escolas regulares.

Em seguida, analisa-se a legislação sobre o PEI e os modelos de execução desse tipo de planejamento, observando-se o planejamento educacional especializado desenvolvido em cinco escolas do município de Itapipoca, considerando o que temos construído e como podemos

contribuir na intenção de termos esse "plano como espelho" na utilização em toda escola do município.

O PEI é construído com entrevistas com as famílias, aplicação da anamnese ou avaliação pedagógica para a elaboração de estudos de caso, priorizando o conhecimento individual do aluno, compreendendo todas as suas necessidades, dificuldades e potencialidades. No contexto da sala de aula o atendimento educacional especializado (AEE), cria estratégias específicas que serão discutidas, destacando práticas benéficas para o desenvolvimento educacional inclusivo.

O estudo tem como propósito explorar estratégias de avaliação para o PEI, sublinhando a importância da avaliação contínua para a eficácia desse instrumento. Este artigo proporciona uma visão abrangente, contribuindo para a compreensão e aprimoramento das práticas relacionadas ao planejamento individualizado na educação especial, desenvolvendo habilidades, identificando as barreiras, criando recursos pedagógicos de acessibilidade para uma melhor equidade em sala de aula.

Finalizando o estudo, argumenta-se sobre como melhorar a escolarização dos alunos do PAEE, introduzindo o PEI como ferramenta na política educacional do município de Itapipoca.

O Plano de desenvolvimento individualizado (PDI) ou PEI é uma proposta de organização curricular que orienta a intervenção pedagógica do professor a desenvolver habilidades ainda não consolidadas pelo estudante. É um instrumento de caráter inclusivo, que visa adequar, planejar e acompanhar, de forma individualizada, o processo de aprendizagem do estudante que dele necessita, estimulando seu melhor desempenho.

O conceito de PEI surgiu nos Estados Unidos com a implementação da Lei de Educação para Indivíduos com deficiências (IDEA), em 1975. Essa lei estabeleceu o direito de todos os alunos com deficiência a uma educação pública adequada, garantindo a criação de um PEI para cada aluno elegível. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também estabelece a necessidade de um planejamento educacional individualizado para alunos com necessidades especiais, no

ISBN: 978-65-5222-069-1

entanto precisa estar implícito no projeto político pedagógico (PPP) da escola, não apenas inscrito, mas colocado em prática, lido, estudado e entendido por toda a unidade escolar.

Como citado acima, o objetivo geral deste estudo é traçar um panorama histórico sobre o que temos construído acerca do PEI no município de Itapipoca-Ceará. Como objetivos específicos, temos:

- observar o PEI nas cinco escolas do município de Itapipoca, com a intenção de um plano unificado, com um olhar específico para cada realidade.
- promover a interação entre alunos/professores e demais funcionários da unidade escolar, dando ênfase à interação e participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e socialização no contexto escolar;
- organizar matérias para eliminação de barreiras, fortalecendo as relações entre escola e família.

"Os sonhos, os nossos objetivos de vida, estão ligados diretamente à capacidade de aprender" (Fleming, 2021, p. 57). Nesse processo é importante situar autores que contribuem significativamente tanto na importância de um currículo adaptado para o desenvolvimento do aluno, como também no caminho que deve ser percorrido pela instituição que se compromete em oferecer as condições necessárias para que cada discente desenvolva o seu potencial. Nos marcos legais há avanços fundamentais nesse processo, tais como a Lei n.º 13. 146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência.

A metodologia utilizada para elaboração deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), parte do levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas por meio de escritos físicos e eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*. Ressalta, ainda, que "Qualquer trabalho científico inicia-se com

ISBN: 978-65-5222-069-1

uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto e na pesquisa de campo".

Como comenta Marconi e Lakatus (2003), a pesquisa de campo é aquela que se realizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, além de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO/PEI: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

O estudo teórico parte de uma discussão sobre a construção do PEI no município de Itapipoca para educação especial inclusiva. A inquietude é a falta de entendimento dos profissionais que lidam diretamente com as crianças com deficiência, e não fica claro o entendimento acerca do plano para educação especial inclusiva na rede do município de Itapipoca. Para isso, trazemos autores e a legislação que trata sobre o tema, como a LDB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, além de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Compreendemos que a educação é o grande universo que engloba toda formação humana, e nela estão todos os seres humanos, sendo um vasto campo de interação e formação, conferindo ao indivíduo a oportunidade de assimilar novos conhecimentos.

Através do pensar o PEI chegamos a uma nova perspectiva, que a educação não é só transmissão de conteúdo, principalmente na perspectiva de inclusão, em que essa deve ser voltada para superação das barreiras, desenvolvimento das habilidades e acessibilidade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Portanto, a discussão é conduzida a partir de pressupostos teóricos e metodológicos sobre o PEI e a importância da compreensão, execução e utilização na prática pedagógica do professor na perspectiva de conduzir o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência de forma significativa. Para isso, além dos autores Bueno (1999), Fleming (2021) e Glat (2018), é apresentada uma discussão com autores como Pletsch e Glat (2013), Marfin e Bzuneck (2018) e Salles e Alves (2016).

Contudo, a inclusão deve ser uma transformação individual e coletiva e deve ser vista como referência para tal mudança de mentalidades, vista que a criança com deficiência necessita sentir-se valorizada, incluída nos espaços escolares. A inclusão acontece a partir do momento em que escola estabelece a conexão da criança com o meio ao qual ela pertence e é protagonista. No cotidiano escolar, a atuação do professor, compromissado e com intencionalidades educativas, contribui decisivamente para a construção da inclusão e de valores sólidos. Para Freire (1993):

A educação é possível para o homem porque é inacabado. Ao passo que temos a liberdade de pensar e criar, temos a possibilidade de construir uma educação alicerçada nos nossos valores e na nossa realidade concreta, sem comodismo e sem medo de transformar o meio do qual fazem parte (Freire, 1993, p. 28).

E meio no qual fazem parte as crianças, Mantoan (2019) destaca:

> [...] com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008 *apud* Mantoan, 2019, p. 4).

Além das crianças com baixa visão, surdas, deficiências física e intelectuais, dislexia, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtorno opositor desafiador(TOD), dentre outros, é um campo diverso, que através dos laudos que atestam

as diferenças e os números aumentam a cada ano, compreendendo que a educação é aperfeiçoamento, e na perspectiva inclusiva assegura a toda criança com deficiência permanente ou crianças com dificuldades transitórias a possibilidade de acesso à educação de qualidade, proporcionando aos alunos estudo específico, através dos PEI, tratando-os com dignidade e respeito às diferenças. A declaração de Salamanca expõe que:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

Sabemos que as crianças com deficiência encontram distintos obstáculos no seu processo de escolarização, porém é visível que essa situação vem mudando, devido à legislação vigente e a professores comprometidos que buscam enfrentar tais desafios. Evidencia-se na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), em seu Art. 2º, que a pessoa com deficiência é "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". Ou seja, é uma minoria que necessita de mais apoio para vivenciar seus direitos. O Art. 4° da referida lei aborda que: "toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação".

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL /PESQUISA DE CAMPO

Historicamente, no Brasil, a educação especial se estruturou a partir da exclusão das pessoas com deficiência das escolas regulares até a década de 1980 do século XX. O atendimento "especializado" era mais

voltado para deficiências visuais e auditivas, realizado por alguns institutos, desconsiderando, nesse sentido, deficiências físicas e intelectuais. Essa exclusão da rede regular de ensino esteve ligada à concepção assistencialista colocada nas políticas sociais que, de certa forma, inviabilizou por décadas a inserção e permanência das pessoas com deficiência na escola. Segundo Bueno (1999):

> O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentarem problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou "carências culturais" (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização (Bueno, 1999, p. 11).

A partir desse momento histórico de exclusão que foi perpassado por várias décadas no Brasil, a educação especial, como modalidade de ensino, não se configurou como uma necessidade para o campo educacional. Essa concepção se espalhou em vários âmbitos, inclusive nos currículos de formação docente, que não via a modalidade como emergente.

Podemos dizer que a LDB (Brasil, 1996) se constitui como marco importante para a formação desses profissionais, pois estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

A LDB também traz em seu Art. 58 que a educação especial é uma "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais

ISBN: 978-65-5222-069-1

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996). Já no Art. 59, inciso I, dispõe que "os sistemas de ensino assegurarão currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos aos alunos com deficiência [...]". Além disso, a lei destaca que ela pode ser desenvolvida tanto em instituições regulares como em espaços especializados. Contudo, tomando por base a amplitude de necessidades abrangidas pela educação especial e a Lei de Inclusão, é recomendado que esses educandos sejam atendidos na rede regular de ensino, visando a inclusão.

A educação especial segue diretrizes semelhantes do ensino geral, mas contempla atendimentos especializados, trabalhando as necessidades de cada estudante a partir de recursos específicos. Dessa forma, é possível compreender a relevância do PEI para o aprendizado de estudantes com deficiência. Isso se deve ao fato de que pensar na transformação de práticas, atitudes e representações em torno da educação especial é reconhecer e legitimar as potencialidades das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e capazes de construir conhecimentos e se desenvolver dentro das suas especificidades.

Sendo assim, apresentamos 5 PEIs de cinco escolas do município de Itapipoca, Ceará, classificados de A - E (anexos). Com o intuito de resguardar o anonimato dessas instituições, utilizamos letras fictícias para apresentar as escolas. A seguir, analisaremos os seguintes pontos: observar o que temos em comum; compartilhar as experiências vividas; compreender as fragilidades; superar os limites e contribuir para um plano de maior compreensão para a rede.

As observações realizadas nas cinco instituições de ensino revelaram pontos em comum: conhecimentos básicos que auxiliam o aluno a superar as barreiras no seu dia a dia, mas ainda é necessário equilibrar de forma mais eficaz a intencionalidade prática no seu fazer diário. No que tange a compreensão das fragilidades, temos um aspecto que fará total diferença, que é a compreensão que estudante exige um plano específico, visto que são seres diferentes. Por mais que muitas vezes tenham

ISBN: 978-65-5222-069-1

a mesma deficiência, as comorbidades podem se apresentar de forma diferente.

Já na superação dos limites há um esforço diário dos professores buscando uma aproximação de confiança entre docente e aluno com o intuito de conhecer melhor o sujeito para melhor aproveitar suas habilidades na superação das barreiras. Nos planos está implícita a preocupação em sua elaboração, sempre pensando em como aproveitar as habilidades da criança e trabalhando as dificuldades, buscando desafiar a criança a desenvolver a autonomia.

A elaboração do PEI requer a união de várias mãos, o seu processo é essencialmente coletivo e o seu resultado é primordialmente individual. É uma ação que aproxima família e escola para troca de informações, contribuições e resultados.

Ainda vale ressaltar que a legislação corrobora com o princípio inclusivo da Constituição Federal (Brasil, 1988), que legitima a inclusão de pessoas com alguma necessidade educacional especial (NEE), a partir do princípio de igualdade para que as oportunidades sejam oferecidas de forma igualitária a todas as pessoas.

Quadro 1- Síntese dos produtos pesquisado

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
NUVEM DE PAPEL /ATIVIDADE DE RECORTE	2023	A
OBSERVANDO AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS	2024	B
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	2022	C
SUDOKU – TEA	2025	D
TODOS PELA INCLUSÃO	2025	E

Fonte: autora (2025).

Através do estudo, é possível identificar falhas no processo, as quais são extremamente relevantes, sendo necessária a revisão por afetar todo o sistema de ensino.

Para construir o PEI, é necessário tempo, uma vez que o atendimento ao estudante é muito curto. A falta de tempo se apresenta como algo recorrente no contexto educacional, sendo consubstanciado como bar-

reira na elaboração do PEI. Sendo assim, conclui que o PEI possibilita ao professor adequar o planejamento, as estratégias e método de ensino, conhecendo as limitações e potencialidades dos estudantes. Sendo assim, o documento se apresenta como uma estratégia favorável ao processo acadêmico de estudantes com deficiência.

O PEI deve partir do estudo de caso, pois é conhecendo o sujeito que pode projetar algo específico. Assim, ele auxilia o currículo oficial, quebrando a barreira padrão, ao passo que especifica e estrutura o tipo de atividade, além de apontar o profissional de apoio conveniente para o estudante. Dessa forma, não há limite, mas estímulo para o ensino-aprendizagem. Com isso, Santos (2022) salienta:

> A literatura aponta que, quando as estratégias de ensino universais em sala de aula comum não são suficientes para assegurar a aprendizagem do estudante PAEE, o Planejamento educacional Individualizado (PEI) tem sido um forte aliado para oportunizar o acesso ao currículo padrão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em casos extremamente necessários, norteia as escolhas para um currículo específico (Santos *et al.*, 2022, p. 17-18).

Em geral, são muitas as contribuições esfaceladas distribuídas nos cinco planos analisados. O maior desafio é estudar e organizar as diversas estratégias de forma que possamos ter um modelo padrão flexível de acordo com a realidade e necessidades de cada escola, sem perder de vista as evidências gerais: orientações de como desenvolver o plano; definições para o PEI e suas derivações de nomenclatura; modelos de fichas para compor o PEI; instruções para preenchimento do PEI; e o não menos importante estudo de caso de cada estudante.

3 CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o PEI tem demandado estudo e aperfeiçoamento de todos os profissionais da área, como já dizia o mestre patrono Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos

alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (Freire, 1989, p. 11).

Esta pesquisa abre um leque de oportunidades, ampliando o círculo social do fazer diário, proporcionando a troca de experiências e o apreender nas diversas esferas do campo educacional.

Como acontece com todo profissional, a vida do professor tem seus limites, altos e baixos, lutar por uma educação pública inclusiva de qualidade não é fácil. É resistência! E a resistência encontra força no apoio mútuo, seja na escola, comunidade e/ou família, no convívio e troca com seus pares.

Com isso, podemos trazer presente a falta de formação específica para os professores que atuam na educação especial inclusiva, e esses não tendo formação que possa subsidiar o seu atendimento à criança, também não poderão auxiliar os professores da sala de aula comum.

Este estudo buscou desenvolver uma observação dialógica com os profissionais que trabalham na educação especial inclusiva, ressaltando cinco elaborações de PEI. Durante a pesquisa, o maior desafio encontrado foi o tempo escasso das partes envolvidas. Contudo, vale a reflexão acerca de como é importante o tempo e empenho para o planejamento internacionalizado, elaborado para cada criança.

A execução ou metodologia é um motor importante, podemos trazer presente os diferentes conteúdos passados na sala de aula comum, mas o que vai fazer a diferença é o método e empatia ao executá-lo com o sujeito. Não deixando de lembrar que o tempo escasso para o planejamento desse profissional não tem contribuído muito para sua prática no fazer diário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

FLEMING, L. **Seja o Nota dez na vida:** Aprenda a conquistar os seus sonhos. Viseu. Maringá-PR, 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 22. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1993.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 24(Edição Especial), p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2025.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

VALADÃO, G. T.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018.

ANEXOS

PREFEITURA DE Itapipoca

PEI A

Tema: NUVEM DE PAPEL ATIVIDADE DE RECORTE			**Data: 02 à 05 de setembro - 2023**		
Série:			**Professor(a)**		
Disciplina: Multidisciplinar			**Escola:**		
Conteúdo	**Objetivos**	**Desenvolvimento**	**Materiais/ Equipamentos**	**Avaliação**	**Duração**
Descrever o conteúdo a ser abordodo	**Objetivo ou interção que você deseja alcançar com a aula**	**Criar um roteiro passo a passo de como será realizada a aula**	**Materiais necessários para realizar a aula**	**Método utilizado para avaliar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo**	**Tempo de duração da aula**
Recorte dos traçados; Recorte dos números;	Desenvolvimento da motricidade; Noção de espaço; Preparação para a alfabetização; Melhora a escrita; Trabalha Coordenação motora fina; Percepçãp visual; Orientação espacial; Coordenação Óculo- manual; Tonicidade muscular; Consciência corporal; Concentração; Noção de espaço Lateralidade; Direção.da consciência corporal.	A professora recebe a criança na porta com cumprimentos carinhosos.Espera que se acomode no cantinho da leitura;Apresenta a proposta da semana,com a ajuda das ativvidades impresas; Em seguida a criança é convidada a realizar a atividade de recorte da nuvem de papel,seguindo os traçados. Para finalizar pedir que ela faça um belo colorido e por fim expor na sala no painel das atividades da semana.	Atividade impressa; Tesoura; Lápis de cor.	Aavaliação acontecerá mediante Observaçãóda participaçãoe envolvimento da criança realização das atividades.	00:40 minutos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

PEI – B

ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI -AEE

Nome:_____

_____ Nascimento: _____

/_____/_____ Idade:_____

Deficiência:

( ) Deficiência intelectual ( ) Deficiência visual ( ) Deficiência auditiva ( )
Deficiência física ( ) Transtorno espectro autista ( ) Deficiências múltiplas

( ) Altas habilidades e superdotação. Outros:_____

_____

1- Organização do atendimento:

Período de realização: Frequência:_____Tempo de

atendimento:_____

_____ Composição do atendimento ( )

individual ( ) Coletivo

2 – Competências a serem desenvolvidas. (BNCC e DCRC pag. 60/70) Competência 1 ( )
Competência 2 ( ) Competência 3 ( ) Competência 4 ( ) Competência 5 ( ) Competência 6 ( )
Competência 7 ( ) Competência 8 ( ) Competência 9 ( ) Competência 10 ( )

3 – Habilidades a serem desenvolvidas

4 - Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno

OPÇAO	ATIVIDADES	OBSERVAÇAO
	Aspectos psicomotores	
	Aspectos cognitivos (leitura, escrita e raciocinio logico)	
	Aspectos socio-Afetivo-Emocional	

	Práticas educativas de vida independente	
	Outras atividades	

5 Seleção de material a serem produzidos para o aluno

_____

_____

6 – Adequação de materiais

_____

_____

7 - Recursos

Opção	Recurso	Opção	Recurso
	CANETAS.		SEMENTES.
	LAPIS.		DADOS.
	PINCEL ATOMICO.		PALITOS.
	PAPEL A4.		TAMPINHAS.
	PAPEL MADEIRA.		CANUDOS.
	GIZ DE CERA.		MATERIAL PARA RECORTE.
	COLA.		MATERIAL DOURADO.
	TESOURA.		CAIXA DE SOM.
	EVA.		LIVRO PARADIDATICO.
	REGUA/ TRENA/ COMPASSO/ ESQUADRO.		COMPUTADOR.
	TINTA GUACHE.		SMARTPHONE.
	LAPIS DE COR.		OUTROS:
	LIVRO DIDATICO.		OUTROS:

8 – Seleção de material a serem produzidos para o aluno

_____

_____

9 - Profissionais da escola que receberão orientações do professor do AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

Professor de sala de aula ( ) Professor de Educação física ( ) Cuidador ( ) Colegas de turma ( )

equipe gestora ( ) outros:

_____

10 - Resultados obtidos diante das habilidades desenvolvidas

_____

_____

11 - Há necessidade de restruturação do plano?( ) Sim ( ) Não.
Quando

_____

_____

Professora AEE

ISBN: 978-65-5222-069-1

PEI – C

ESTADO DO CEARÁ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
Transtorno do Espectro Autista (TEA)

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI -AEE

Identificação do Estudante:
Nome:_____
Data de Nascimento: ______________ Série/Ano: _____2022
Escola:_____
Data da Elaboração: ______________

Objetivos:	Metas:	Estratégias e ações:
Desenvolver habilidades de comunicação e interação social.	• Estabelecer contato visual com frequência. • Responder a perguntas simples. • Iniciar e manter conversas curtas. • Participar de brincadeiras com outras crianças.	• Treinamento de habilidades de comunicação e interação social. • Adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades do aluno. • Utilização de recursos visuais e de comunicação alternativa. • Capacitação da equipe escolar sobre TEA.

PEI D

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GERÊNCIA DE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

REGISTRO DE ATIVIDADES E FREQUÊNCIA

ESCOLA			MÊS: SETEMBRO			
PROFESSOR (A)						
DIAS DA SEMANA	SEG 09_/09_/ 2024	QUIN 12 \ 09 \ 24	ANO: 5º ANO			
HORÁRIOS:	07:20 – 08:00	07:20 – 08:00				
ALUNO:	- TEA	VERIFICAÇÃO SE TEM TDAH				

OBJETIVOS	ATIVIDADES	METODOLOGIAS	RESULTADOS OBTIDOS
✓ Diferenciar sensaçõ ✓ Utilizar estratégias para colocar os números faltantes numa tabela desenvolvendo habilidades cognitivas.	CONVERSA ATIVA RELAXAMENTO SUDOKU	✓ Relaxamento ao som dirigido ✓ Explicação da execução do jogo ✓ Completar todo o quadro utilizando os números de 1 a 9 ✓ Não pode repetir os mesmo números nas linhas vertical ou horizontal	✓ Coordenação motoro ✓ Racíocinio lógico ✓ Atenção seletiva e alteridade ✓ Memória de trabalho ✓ Habilidade viso-espacial ✓ Pensamento lateral

PEI E

Tema: PROJETO:Todos pela Inclusão			Data: 16 à 19 de setembro 2025		
Série: _____			Professor(a):		
Disciplina: Multidisciplinar			Escola:		
Conteúdo	Objetivos	Desenvolvimento	Materiais/ Equipamentos	Avaliação	Duração
Descrever conteúdo a ser abordado	Objetivo ou nterção que você deseja alcançarcom a aula	Criar um roteiro passo a passo de como será realizada a aula	Materiais necessários para realizar a aula	Método utilizado para avaliar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo	Tempo de duração da aula
Contação de História; Musicalidade; Socialização.	Desenvolver a oralidade,através de contação,musicas e brincadeiras; Trabalhar a empatia e o respeito entre as crianças e seus pares. Possibilitar meios para uma verdadeira inclusão e socialização entre as crianças átipicas e típicas.	A professora recebe cada turma na sala do AEE,solicita que sentem no tapete e inicia fazendo a acolhida com a música:Espelho,espelho meu/quem sou eu?. No segundo momento é realizado a contação de história:A Branca de Neve e os sete anões; Em seguida convidamos as crianças a ficarem de pé para dançarmos a música:Estátua difere; Para finalizar, disponibilizam os alguns brinquedos para as crianças se socializarem, por fim solicitamos que as mesmas ajudem a guardar o material utilizado e nos despedimos para retornarem para a sala de aula regular	Palitoches da música:Espelho,espelho meu,quem sou eu?; Fantoches da contação:a Branca de Neve e os Sete anões;	A avaliação acontecerá mediante observação da participação e envolvimento da criança na realização das atividades	00:40 minutos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.055

DA CLASSE ESPECIAL AO CURRÍCULO BILÍNGUE: (IN)TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ruan Geovane Soares Teixeira[1]
Aline Martins de Almeida[2]

RESUMO

Este artigo discute o currículo enquanto construção social, política e cultural, enfatizando seus desdobramentos na educação bilíngue de surdos no contexto brasileiro. Parte-se da compreensão de que o currículo não é neutro, mas um território de disputas que legitima saberes e silencia outros, operando diretamente na constituição de identidades e no acesso ao conhecimento escolar. O referencial teórico fundamenta-se em perspectivas críticas, com destaque para Sacristán, Apple e Silva, articuladas às contribuições de Skliar e Strobel sobre a educação de surdos e a cultura surda. Metodologicamente, realiza-se uma análise documental crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Paulista e de currículos municipais, com ênfase no município de Cubatão, buscando identificar como esses textos normativos contemplam os princípios da educação bilíngue, reconhecida na legislação brasileira pela Lei nº 14.191/2021. Os resultados apontam que, apesar de avanços no discurso inclusivo, os documentos analisados não incorporam diretrizes estruturadas para o ensino de Libras como L1 e do português escrito como L2, mantendo a educação de surdos no campo genérico da educação especial, sem asse-

1 Mestrando no PPG de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, ruan.teixeira@edu.cubatao.sp.gov.br;

2 Docente/ Orientadora no PPG de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, aline.almeida@unimes.br ;

ISBN: 978-65-5222-069-1

gurar suas especificidades linguísticas e culturais. Conclui-se que há uma lacuna entre os marcos legais e o currículo prescrito, o que implica processos de exclusão simbólica, pedagógica e identitária. Defende-se a urgência da construção de currículos bilíngues que materializem a centralidade da Libras, reconheçam a cultura surda como fundamento pedagógico e garantam práticas escolares que promovam aprendizagem e pertencimento, rompendo com a lógica de normalização e abrindo espaço para um currículo que afirme a diferença como valor formativo e cultural.

Palavras-chave: Currículo, Educação bilíngue de surdos, Libras, Políticas curriculares.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o percurso histórico que vai desde a constituição das Classes Especiais até a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos, reconhecida, a partir de 2021, como uma modalidade de ensino específica. O Decreto nº 10.845, de 25 de outubro de 2021, estabelece que "a educação bilíngue de surdos é uma modalidade de educação escolar na qual a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução, e tem como finalidade garantir o desenvolvimento linguístico, a aprendizagem e a inclusão educacional dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva e com deficiência múltipla com deficiência auditiva" (BRASIL, 2021). Esse reconhecimento representa um marco histórico no campo dos direitos linguísticos, assegurando ao estudante surdo o acesso e a permanência em qualquer escola da rede pública de ensino, em condições que respeitem sua identidade linguística e cultural.

A implementação de políticas públicas no Brasil apresenta desafios significativos, sobretudo quando se considera a escola pública como um espaço de construção de saberes e de acolhimento da diversidade. A garantia do acesso e da permanência de todos os estudantes, assegurada pela legislação educacional brasileira, não se concretiza apenas por meio da matrícula. É necessária a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com o desenvolvimento pleno dos educandos e articuladas ao currículo escolar, para que a inclusão se efetive de forma concreta no cotidiano das instituições.

Nesse cenário, emergem questões fundamentais: como as crianças surdas são recebidas nas escolas regulares? De que modo é possível ensinar sem um documento orientador que integre o currículo às especificidades do desenvolvimento da criança surda? E, sobretudo, de que maneira o direito ao acesso e à permanência desses estudantes pode ser efetivado, conforme previsto na legislação brasileira.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Para refletir sobre essas questões, este estudo fundamenta-se em marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a educação bilíngue de surdos. Além do aporte legal, a reflexão teórica dialoga com as perspectivas pós-críticas do currículo, especialmente com as contribuições de Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple, que compreendem o currículo como um campo de disputas, no qual se evidenciam relações de poder e práticas que, muitas vezes, desconsideram as diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Severino (2016), busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. O percurso metodológico será desenvolvido em etapas:

Levantamento de dados, teórico e documental, com análise das obras de referência da área e dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 14.191/2021, o Currículo Paulista e documentos municipais relacionados à Educação Especial e Inclusiva;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Surdos no Brasil tem seu marco inaugural com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, no Rio de Janeiro, por iniciativa do Imperador D. Pedro II, a partir da atuação do professor surdo francês Eduard Huet. Nesse período, não havia ainda a Língua Brasileira de Sinais constituída como sistema linguístico nacional; utilizava-se a Língua de Sinais Francesa, que posteriormente influenciaria a formação da Libras. É fundamental destacar que o acesso à educação

nesse período era privilégio de uma elite social, o que inviabilizava sua democratização, sobretudo para a população surda periférica, pobre ou residente fora dos grandes centros. A ausência de políticas públicas educacionais e de um projeto curricular estruturado produzia um duplo silenciamento: escolar e linguístico. Assim, para além da barreira comunicacional, a conjuntura revelava um país que ainda não reconhecia a surdez como especificidade linguística, mas como impedimento a ser normalizado, cenário que secundarizava a dimensão cultural da experiência surda (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1997).

Somente a partir das décadas de 1960 e 1970, impulsionado pelos estudos linguísticos que reconheceram as línguas de sinais como línguas naturais, o Brasil inicia um movimento ainda incipiente de reposicionamento teórico e metodológico. Nesse contexto, emergem as primeiras Classes Especiais para Surdos no interior de escolas regulares, caracterizadas pela separação física dos estudantes surdos dos ouvintes. Ainda que representassem uma tentativa de organização pedagógica voltada a esse público, tais classes não estavam fundamentadas em uma perspectiva bilíngue, tampouco dispunham de currículo próprio, diretrizes linguísticas claras ou profissionais com formação específica para o ensino de surdos. O trabalho pedagógico transitava entre abordagens oralistas e experiências isoladas de comunicação sinalizada, sem reconhecimento institucional da língua de sinais como meio legítimo de instrução. Assim, embora representassem um marco na presença escolar de estudantes surdos, as Classes Especiais refletiam um período de transição: mais um esforço de escolarização do que, efetivamente, um projeto educacional linguisticamente orientado (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997).

Esse contexto evidencia que a criação das Classes Especiais não emergiu de um reconhecimento linguístico ou identitário, mas de uma política de organização escolar sustentada por um paradigma integracionista, no qual a separação física não implicava, necessariamente, acesso linguístico, inclusão curricular ou aprendizagem significativa. Trata-se, portanto, de um capítulo da história da educação de surdos marcado por avanços

institucionais, mas também por limitações políticas e pedagógicas que tensionam, até hoje, o debate sobre currículo, língua, território educacional e direito ao ensino bilíngue.

. Consiste, portanto, de um capítulo da história da educação de surdos marcado por avanços institucionais, mas também por limitações políticas e pedagógicas que tensionam, até hoje, o debate sobre currículo, língua, território educacional e direito ao ensino bilíngue.

É justamente nesse ponto que a discussão curricular se torna incontornável. Se a escolarização de surdos, em diferentes momentos históricos, foi organizada sem considerar a centralidade da língua como condição de acesso ao conhecimento, isso revela não apenas uma lacuna pedagógica, mas uma escolha curricular atravessada por relações de poder. O conceito de currículo, dessa forma, ultrapassa a noção reducionista de um conjunto de conteúdos a serem ensinados. Na perspectiva crítica, consolidada a partir da segunda metade do século XX, o currículo é compreendido como construção social, política e cultural, fruto de disputas e intencionalidades que expressam projetos de sociedade. Nessa lógica, não existe neutralidade curricular: toda seleção de saberes implica silenciamentos, ausências e hierarquizações, enquanto legitima determinadas visões de mundo em detrimento de outras (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; SILVA, 2010).

> A tendência, digamos, nos estudos sociais, por um currículo "voltado para a formação" vem a se constituir num exemplo. Ensinamos "pesquisa social" como um conjunto de "aptidões", como uma série de métodos que possibilitarão que o estudante "aprenda como inquirir a si próprio". Embora este certamente seja melhor que os modelos de ensino mais automáticos, baseados na memorização, que prevaleceram nas décadas passadas, pode ao mesmo tempo despolitizar o estudo da vida social. Pedimos a nossos estudantes para verem o conhecimento como uma construção social, para verem como os sociólogos, historiadores, antropólogos e outros constroem suas teorias e conceitos. Entretanto, assim fazendo, não os capacitamos a indagar por que existe uma determinada forma de coletividade social, como ela é mantida e quem dela se beneficia (Apple, 2006, p. 17-18).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como um projeto cultural que organiza o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina. Ele não se limita a um documento prescrito, mas envolve práticas cotidianas, materiais didáticos, avaliações e interações em sala de aula. Assim, o currículo opera como mediador entre o conhecimento socialmente produzido e a formação escolar, determinando quais saberes são considerados válidos e quais permanecem invisibilizados.

> O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em tomo dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. E uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc (Sacristán, 2008, p. 15-16).

Michael Apple (2006), por sua vez, destaca que o currículo está profundamente relacionado às estruturas de poder. Para o autor, os conteúdos escolares frequentemente reproduzem hegemonias, reforçando desigualdades de classe, gênero e etnia. No entanto, o currículo também pode ser espaço de resistência e transformação, quando incorporado em práticas pedagógicas que questionam o caráter excludente do conhecimento legitimado. Essa concepção é particularmente relevante para a educação de surdos, pois evidencia como a ausência da Libras, da cultura surda e de metodologias bilíngues nos currículos não é mero acaso, mas reflexo de uma lógica histórica que marginalizou as diferenças linguísticas.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) reforça esse olhar ao afirmar que o currículo é também um texto cultural, permeado por discursos e repre-

ISBN: 978-65-5222-069-1

sentações. Ele não apenas transmite conhecimentos, mas constrói identidades e subjetividades. Nesse sentido, a exclusão da comunidade surda dos currículos oficiais não apenas dificulta a aprendizagem, mas também compromete a constituição identitária de estudantes surdos, que deixam de se ver representados nos conteúdos escolares. A ausência de narrativas surdas nos currículos implica, portanto, uma forma de silenciamento cultural.

Compreender o currículo a partir dessas perspectivas críticas é condição necessária para pensar sua função na educação bilíngue de surdos. Se o currículo é seleção e poder, torna-se urgente questionar: quais vozes e saberes estão sendo privilegiados? quais estão sendo silenciados? A resposta a essas perguntas permitirá analisar, nos próximos tópicos, como documentos oficiais, como o Currículo Paulista e os currículos municipais, lidam com a presença (ou ausência) da educação bilíngue, e de que forma essa invisibilidade impacta a escolarização e a identidade da comunidade surda.

Logo, ao compreender o currículo como construção social e política, torna-se inevitável reconhecer que ele é também um espaço de inclusão e exclusão. A seleção de conteúdos, a forma de organização escolar e as metodologias prescritas determinam não apenas o que será aprendido, mas quem terá condições de aprender e de se reconhecer nos processos formativos. Como argumenta Apple (2006), os currículos historicamente legitimaram saberes das classes dominantes, marginalizando vozes de grupos subalternizados. Essa crítica, aplicada à educação de surdos, permite perceber que a ausência da Libras e da cultura surda nos currículos não é apenas uma omissão, mas um reflexo das relações de poder que moldam a escola.

Sacristán (2000) enfatiza que o currículo deve ser visto como projeto cultural que precisa responder à diversidade social. Quando essa diversidade é ignorada, o currículo deixa de cumprir sua função democrática e se transforma em instrumento de reprodução de desigualdades. No caso dos surdos, o currículo que não reconhece a Libras como língua de instrução e não prevê o ensino do português como segunda língua acaba

por impor barreiras estruturais ao processo de alfabetização e letramento. A exclusão curricular, portanto, não se manifesta apenas na ausência de acessibilidade física ou de intérpretes, mas no cerne do que se entende como conhecimento válido na escola.

> A diversidade pode ser abordada oferecendo dentro dos currículos módulos ou disciplinas opcionais que permitam a acomodação entre interesses e capacidades do aluno com a oferta curricular. Quando esses módulos ou materiais têm correspondência com subculturas desigualmente valorizadas social e academicamente, a discriminação social que se produzia na opção anterior volta a se repetir dentro do próprio currículo. Reproduz-se dentro de uma mesma escola, o que antes ocorria entre escolas distintas. Este seria o caso se, para efeitos da aquisição de determinados créditos para obter um mesmo título ou certificado, o aluno pudesse escolher entre um módulo acadêmico-intelectual ou outro de tipo manual. A discriminação se legitima mais se as opções se valorizam desigualmente no progresso posterior do aluno ou na passagem para outro nível educativo Sacristán, 2000, p. 64).

Tomaz Tadeu da Silva (2010) amplia essa reflexão ao afirmar que o currículo produz identidades. A escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também de formação de subjetividades. Nesse sentido, a invisibilidade da comunidade surda nos currículos oficiais não apenas compromete a aprendizagem acadêmica, mas também fragiliza o reconhecimento identitário dos estudantes surdos. Quando o currículo ignora a Libras, apaga-se uma parte essencial da identidade surda, reforçando a lógica do déficit e da normalização que historicamente marcaram a educação desse grupo (Silva, 2010).

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma

> questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Silva, 2010, p. 15-16).

Dessa forma, o currículo deve ser compreendido como um território de disputa, em que a inclusão da perspectiva bilíngue não é apenas uma questão técnica, mas política e cultural. Garantir um currículo que respeite a Libras como L1 e o português escrito como L2 é, portanto, assegurar o direito dos surdos a uma educação que reconheça sua diferença e a valorize como riqueza cultural. Essa concepção crítica do currículo é fundamental para analisar, nos próximos tópicos, os documentos oficiais vigentes, como a BNCC, o Currículo Paulista e os currículos municipais, e verificar em que medida eles dão conta, ou não, das especificidades da comunidade surda.

> Até o currículo também está em processo de transformação, por exemplo, na educação de surdos. Nos currículos tradicionais não havia espaço para respeitar a cultura de alunos surdos e, recentemente, os currículos estão introduzindo a língua de sinais, a história de surdos, a literatura surda e outros. Esses artefatos culturais não devem ser considerados apenas como entretenimento, mas sim um importante espaço educacional que faz formar a pedagogia surda e o currículo surdo, entre outros, que colaboram na constituição de identidades culturais positivas de sujeitos surdos (Strobel, 2008, p. 66).

A análise dos documentos curriculares oficiais brasileiros evidencia avanços normativos importantes no plano da educação inclusiva, mas também revela graves lacunas no tratamento das especificidades da educação de surdos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é apresentada como documento normativo de caráter nacional, destinado a orientar a elaboração dos currículos estaduais e municipais, garantindo a todos os estudantes um conjunto de aprendizagens essenciais (Brasil, 2017). A BNCC afirma o compromisso com a diversidade e a equidade, mas, quando se examina seu texto à luz da educação bilíngue, percebe-se que o documento não prevê diretrizes específicas para a escolarização de surdos em Libras como L1 e português escrito como L2. Ao

ISBN: 978-65-5222-069-1

inseri-los de maneira genérica no campo da Educação Especial, a BNCC esvazia as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda, reduzindo a questão à acessibilidade.

Esse mesmo padrão é reproduzido no Currículo Paulista, homologado em 2019, que tem como referência direta a BNCC. Embora traga princípios como equidade e valorização da diversidade, o documento também carece de objetivos de aprendizagem bilíngues ou de estratégias metodológicas específicas que contemplem o ensino da Libras e do português como L2. No caso da surdez, o currículo paulista se limita a menções amplas à inclusão, o que evidencia uma permanência da lógica integracionista: o estudante surdo é inserido em práticas escolares comuns, mas sem um currículo pensado a partir de sua diferença (São Paulo, 2019; Lodi; Harrison, 2020).

Nos municípios, a situação torna-se ainda mais complexa. Sem diretrizes nacionais claras e diante de currículos estaduais que não contemplam a especificidade da surdez, cabe às secretarias municipais desenvolver propostas locais, muitas vezes com recursos limitados. No caso de Cubatão, como se observará nesta pesquisa, não há até o momento um currículo municipal bilíngue que contemple as demandas dos estudantes surdos. Isso resulta em práticas fragmentadas, dependentes da atuação individual de professores e intérpretes, e em um descompasso entre a legislação que reconhece a educação bilíngue como modalidade (Lei nº 14.191/2021) e os currículos que deveriam assegurar sua implementação (Brasil, 2021).

Esse cenário revela uma contradição: de um lado, o marco legal brasileiro reconhece os direitos linguísticos da comunidade surda e afirma a educação bilíngue como modalidade própria; de outro, os documentos curriculares que orientam a prática pedagógica seguem silenciando a diferença, deixando a cargo das escolas e professores a responsabilidade de criar soluções sem apoio sistemático. Como aponta Skliar (1999), essa invisibilidade curricular reforça a exclusão simbólica e material dos sur-

dos, ao mesmo tempo em que perpetua a ideia de normalização, que os insere no sistema sem considerar sua identidade linguística.

Portanto, a análise da BNCC, do Currículo Paulista e dos currículos municipais evidencia a necessidade urgente de construir documentos que não apenas proclamem a inclusão, mas que também incorporem a Libras como L1 e o português como L2 de maneira estruturada e transversal. Sem essa reconfiguração, o direito legal à educação bilíngue permanecerá no nível da retórica, sem materializar-se em práticas pedagógicas consistentes.

A reflexão desenvolvida neste capítulo evidencia que o currículo não é neutro, mas um espaço de disputas em que se definem quais saberes são legitimados e quais permanecem silenciados. A análise dos documentos oficiais, BNCC, Currículo Paulista e currículos municipais, mostrou que, embora haja um discurso de equidade e inclusão, a educação bilíngue de surdos segue ausente em termos de diretrizes explícitas, objetivos de aprendizagem e metodologias estruturadas. Essa ausência não é mero detalhe técnico: trata-se de um reflexo histórico da marginalização da diferença linguística surda, ainda tratada sob a ótica da deficiência ou da integração, em vez de ser reconhecida como parte legítima da diversidade cultural (Skliar, 1999; Strobel, 2008).

Ao ignorar a Libras como L1 e o português escrito como L2, os currículos nacionais, estaduais e municipais acabam por reforçar uma exclusão simbólica e pedagógica. O estudante surdo é incluído formalmente na escola, mas sem acesso a um projeto pedagógico que dialogue com sua identidade e assegure sua permanência. Nesse sentido, a legislação que reconhece a educação bilíngue como modalidade própria (Lei nº 14.191/2021) entra em choque com currículos que permanecem silenciosos, criando uma contradição que fragiliza a efetividade das políticas públicas (Lodi; Harrison, 2020).

Entretanto, o currículo também pode ser compreendido como espaço de resistência e de transformação. A partir de perspectivas críticas (Sacristán, 2000; Apple, 2006; Silva, 2010), abre-se a possibilidade de disputar o que deve ser ensinado, de modo a construir um currículo que represente

as vozes historicamente marginalizadas, entre elas a comunidade surda. Nesse processo, torna-se urgente propor um currículo bilíngue que não apenas contemple Libras e português escrito, mas que também valorize a cultura surda, assegurando o direito à aprendizagem plena e ao reconhecimento identitário. Por fim, o currículo agrega o conjunto de escolhas sobre saberes e práticas, enquanto o PPP constitui o documento que traduz essas escolhas na identidade institucional da escola.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS AUTORES

As teorias do currículo, quando aplicadas à análise da educação de surdos, revelam tanto pontos de convergência entre os autores clássicos e contemporâneos quanto divergências significativas em relação ao foco e às implicações de suas propostas. Em comum, observa-se o entendimento de que o currículo não é neutro, mas uma construção social, política e cultural que pode incluir ou excluir determinados grupos.

Sacristán (2000) é um dos principais defensores da ideia de que o currículo deve ser compreendido como uma prática social e histórica, que traduz disputas de poder e intencionalidades políticas. Para o autor, pensar o currículo implica reconhecer as escolhas e exclusões que ele produz. Nesse ponto, sua perspectiva converge com a de Apple (2006), que analisa como o currículo está imerso em relações de hegemonia e reprodução das desigualdades sociais. Ambos destacam que o currículo não se limita a uma lista de conteúdos, mas constitui-se como um campo de disputa e de poder.

Silva (2010) aprofunda essa discussão ao evidenciar que o currículo, além de selecionar conhecimentos, também molda identidades e subjetividades. Para ele, as teorias do currículo devem ser analisadas a partir de sua dimensão cultural, pois o conhecimento escolar está intrinsecamente ligado à produção de identidades. Essa perspectiva converge com Sacristán (2000) e Apple (2006) no reconhecimento do caráter político do currículo, mas diverge por enfatizar com maior intensidade os proces-

sos de subjetivação, ou seja, como o currículo participa da construção de quem os sujeitos são e podem ser.

Ao aproximar essas teorias das reflexões sobre a educação de surdos, autores como Skliar (1999) e Strobel (2009) revelam a forma como o currículo tem historicamente excluído a diferença linguística e cultural da comunidade surda. Skliar (1999) destaca que a ausência da Libras e da cultura surda nos currículos reforça a lógica de homogeneização escolar, que desconsidera as singularidades dos alunos surdos. Strobel (2009), por sua vez, amplia esse diagnóstico ao mostrar que o apagamento da cultura surda nos documentos curriculares não é apenas pedagógico, mas simbólico: ele nega a legitimidade da identidade surda como constitutiva de um grupo cultural específico.

Nesse sentido, há uma convergência entre os autores clássicos e os pesquisadores da área da surdez: todos reconhecem que o currículo reflete relações de poder e pode ser um espaço de exclusão. A divergência está no enfoque. Sacristán (2000), Apple (2006) e Silva (2010) apresentam análises mais amplas, ligadas a contextos sociais e políticos gerais, enquanto Skliar (1999) e Strobel (2009) aplicam essa crítica ao campo da surdez, revelando como a exclusão da Libras e da cultura surda perpetua a marginalização dos estudantes surdos.

Assim, o diálogo entre esses autores mostra que compreender o currículo exige considerar tanto sua dimensão política e cultural geral quanto suas implicações específicas para grupos historicamente excluídos, como a comunidade surda. A convergência está em desnaturalizar o currículo e revelar seu caráter político; a divergência está na escala de análise — macroestrutural em Sacristán, Apple e Silva, e cultural-identitária em Skliar e Strobel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas no campo do currículo e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda são emergentes, especialmente no que se refere à efetiva

implementação de práticas pedagógicas que garantam à Comunidade Surda o pleno exercício de seus direitos linguísticos e educacionais. Esse campo de estudo evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre o ensino bilíngue, reconhecido recentemente como modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e reforça que a educação de surdos não deve se limitar à presença eventual de estudantes surdos nas turmas. Ao contrário, deve constituir um projeto educacional estruturado, capaz de assegurar o letramento em Libras e em Língua Portuguesa escrita, promovendo o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social plena.

Garantir o direito à educação bilíngue implica reconhecer que a Libras não é apenas um recurso de acessibilidade, mas uma língua de instrução legítima, eixo central na construção de identidade, autonomia e pertencimento dos estudantes surdos. Desse modo, a escola deve ir além da adaptação curricular pontual, criando espaços educativos que valorizem a diversidade linguística, promovam práticas pedagógicas inclusivas e fomentem o diálogo entre línguas, culturas e saberes. Tal perspectiva fortalece não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e afetivo dos estudantes, consolidando o papel da escola como espaço de transformação e empoderamento cultural.

As redes de ensino precisam ser acolhedoras e reflexivas, capazes de promover práticas pedagógicas que efetivamente incluam crianças surdas em todos os espaços escolares. Nesse sentido, não é suficiente apenas a presença de intérpretes de Libras ou adaptações pontuais; torna-se imprescindível investir na formação continuada dos docentes, garantindo que professores da Educação Básica desenvolvam competências para atuar em contextos bilíngues e compreendam a importância da Libras como língua de instrução. Tal capacitação deve se articular com programas de pós-graduação e com a produção de pesquisas aplicadas, de modo a subsidiar a construção de currículos bilíngues para surdos que sejam consistentes, contextualizados e sensíveis às demandas culturais e linguísticas dessa comunidade.

O fortalecimento da formação docente e da pesquisa aplicada não apenas qualifica a prática pedagógica, mas também promove a reflexão crítica sobre os princípios de justiça social que orientam a educação inclusiva. Um currículo bilíngue para surdos deve transcender a simples adaptação de conteúdos, articulando saberes que valorizem a língua de sinais, a identidade cultural e o protagonismo dos estudantes surdos. Essa perspectiva permite que a escola seja um espaço de construção coletiva de conhecimento, no qual a diversidade linguística e cultural é reconhecida como elemento central para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo.

Além disso, é fundamental que as redes de ensino desenvolvam políticas de incentivo à pesquisa, incentivando professores e equipes pedagógicas a investigarem práticas inovadoras e a construírem propostas curriculares que consolidem a educação bilíngue como direito, e não apenas como recurso assistencial. Ao integrar formação docente, pesquisa e prática pedagógica, torna-se possível consolidar uma abordagem educativa que articule inclusão, equidade e valorização da comunidade surda, fortalecendo a escola como espaço transformador, de produção de conhecimento e de respeito à diversidade linguística e cultural.

A Educação Bilíngue para Surdos precisa ser efetivamente implementada nas escolas regulares de ensino, reconhecendo que esse é um processo gradual, que pode demandar décadas para alcançar sua plena consolidação. No entanto, é por meio da pesquisa, da reflexão crítica e da produção sistemática de conhecimento que esse território educacional pode se tornar verdadeiramente acolhedor, capaz de oferecer experiências de aprendizagem significativas para todos os estudantes. Uma escola preparada para receber alunos surdos não se limita a prover recursos materiais ou presença de intérpretes; trata-se de construir ambientes pedagógicos inclusivos, nos quais profissionais da educação desenvolvam uma compreensão ampliada de suas funções, contemplando não apenas conteúdos, habilidades e competências, mas também dimensões culturais, linguísticas e identitárias.

Nesse sentido, a implementação da educação bilíngue exige que a formação docente seja contínua, articulada a políticas públicas de incentivo à pesquisa e à inovação pedagógica. É preciso que os professores atuem de forma colaborativa, participando de programas de pós-graduação, grupos de estudo e projetos de investigação aplicados, de modo a consolidar práticas curriculares que valorizem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente de produção coletiva de conhecimento, no qual a diversidade linguística é reconhecida, a participação dos estudantes surdos é ampliada e o direito à educação bilíngue é efetivado.

Portanto, avançar na educação bilíngue para surdos não significa apenas cumprir dispositivos legais ou implementar metodologias isoladas, mas sim promover uma transformação estrutural na escola e na sociedade. Trata-se de consolidar um projeto educativo que articule justiça social, inclusão verdadeira, valorização da cultura surda e construção de identidades autônomas. A escola, nesse cenário, atua como um território de produção de saberes plural, onde cada estudante, independentemente de sua condição linguística, é protagonista de seu próprio aprendizado e encontra espaço para desenvolver seu potencial integral.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Decreto nº 10.845, de 25 de outubro de 2021.** Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 out. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10845.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL**. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Margaret. A educação bilíngue de surdos e a Base Nacional Comum Curricular: avanços, limites e contradições. **Revista Espaço**, Brasília, DF, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.revistas.institutocleber.com.br/espaço. Acesso em: 10 nov. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno**. O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno**. Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Dis-

ponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em: 10 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.056

CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Márcia Moreira da Silva[1]
Andreza Vidal Bezerra[2]

RESUMO

Por séculos, pessoas com deficiência visual tiveram seu acesso à educação severamente limitado. Atualmente, vivenciamos o paradigma da inclusão garantido por um significativo marco regulatório brasileiro (Brasil, 1996; Brasil, 2015). No entanto, observa-se que a comunidade escolar ainda possui um conhecimento frágil sobre os processos específicos de ensino e a aprendizagem dos educandos com deficiência visual. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar recursos e estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual no contexto educacional. Baseando-se em uma pesquisa qualitativa e fundamentada em um referencial teórico pertinente, utilizaremos relatos autobiográficos de uma professora cega que, a partir de suas vivências junto aos estudantes com deficiência visual, identificou alguns recursos pedagógicos relevantes, tais como o Communicare, o loto leitura, a régua de leitura e escrita, alfabetos móveis e o Braillex, entre outros, os quais, alinhados ao currículo escolar, é essencial para a alfabetização de crianças com deficiência visual juntamente com seus

1 Mestre em Educação e Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), marcia.moreiras20@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), andrezavidal@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

professores e colegas de turma. Diante dos resultados apresentados, intencionamos fornecer aos professores, tanto das salas regulares quanto das salas de recursos multifuncionais, um caminho viável para garantir que os educandos com deficiência visual tenham seu direito à aprendizagem, assegurado por lei, efetivamente realizado.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Visual, Educação Infantil, Alfabetização, Recursos e Estratégias Pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Por séculos, as pessoas com deficiência visual perpassaram por inúmeras barreiras para acessar a educação formal. Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção excludente e assistencialista, em que esses sujeitos eram vistos sob a ótica da incapacidade e, consequentemente, afastados dos espaços escolares assim como as demais pessoas (Torres, Santos, 2015).

Ao nosso ver, a ausência de materiais didáticos acessíveis, de formação docente específica e de políticas públicas efetivas reforçou um cenário de marginalização e silenciamento dessas vozes dentro do campo educacional. Tal exclusão histórica evidencia o quanto o direito à educação das pessoas com deficiência visual foi negado e postergado ao longo do tempo, refletindo em uma sociedade que, até nos dias atuais, naturaliza as desigualdades e as consstitue barreiras atitudinais e arquitetônicas nos diversos espaços da sociedade.

Nas últimas décadas, no entanto, o Brasil vem vivenciando um importante processo de transformação no modo como a diferença é compreendida e tratada nas políticas educacionais. O paradigma da inclusão, amparado por um expressivo marco regulatório, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, físicas, intelectuais ou sociais. A partir de uma perspectiva inclusiva no âmbito educacional, colabora no reconhecimento da premissa de que cada sujeito aprende de forma singular e que a escola deve se adequar para atender à diversidade, rompendo com modelos homogêneos de ensino que, por séculos, privilegiaram apenas determinados modos de aprender e de ser.

Apesar dos avanços legais e conceituais, ainda é perceptível que o conhecimento da comunidade escolar sobre os processos específicos de

ISBN: 978-65-5222-069-1

ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual permanece frágil e insuficiente. Muitos professores sentem-se inseguros diante do desafio de alfabetizar uma criança cega ou com baixa visão, especialmente por não disporem de formação adequada ou de materiais acessíveis que favoreçam a construção do conhecimento por meio dos sentidos remanescentes. Essa lacuna formativa reforça a importância de pesquisas que abordem práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas, capazes de orientar o trabalho docente e fortalecer a atuação dos profissionais da educação inclusiva.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo apresentar recursos e estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, evidenciando práticas que podem ser incorporadas tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em um referencial teórico alinhado aos princípios da educação inclusiva e aos estudos sobre a deficiência visual, articulando aspectos conceituais e práticos.

A investigação tem como eixo central os relatos autobiográficos de uma professora cega, cuja trajetória profissional e pessoal oferece uma perspectiva sensível e situada sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

O capítulo está estruturado em quatro seções. Na Metodologia, descrevemos o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados. Em seguida, no desenvolvimento, apresentamos os fundamentos da alfabetização de crianças com deficiência visual. Na seção de Resultados e Discussões, apresentamos os principais recursos pedagógicos utilizados na alfabetização de pessoas com deficiência visual. Por fim, em Considerações Finais, as autoras sintetizam as reflexões do estudo, reafirmando o direito à educação inclusiva e a importância da formação continuada de professores e do acesso a recursos acessíveis.

ISBN: 978-65-5222-069-1

METODOLOGIA

O presente estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, com base em uma abordagem descritiva e interpretativa (Godoy, 1995), que busca compreender as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. A opção por uma metodologia qualitativa se justifica pela natureza do fenômeno investigado, que envolve dimensões subjetivas, sociais e pedagógicas, não passíveis de mensuração numérica, mas de compreensão a partir de narrativas, sentidos e vivências. Assim, parte-se da premissa de que o conhecimento produzido na educação inclusiva deve emergir da escuta e da análise das experiências concretas de professores e estudantes, situadas em contextos reais de ensino.

A pesquisa tem como principal fonte de dados os relatos autobiográficos de uma professora cega, cuja trajetória profissional e pessoal constitui-se como eixo central da investigação. Essa docente, atuante na educação básica e na formação de professores e uma das autoras desse capítulo, compartilhou suas experiências com o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, descrevendo os desafios experienciados, as estratégias utilizadas e os recursos pedagógicos que se mostraram mais eficazes no cotidiano escolar.

O uso do relato autobiográfico, nesse contexto, permite compreender a prática educativa a partir da perspectiva de quem vivencia a inclusão de forma direta, tanto como sujeito com deficiência visual quanto como agente formadora, o que enriquece a análise e oferece uma dimensão vivencial e reflexiva ao estudo.

Para a coleta de dados, foram sistematizados registros escritos, reflexões pedagógicas e descrições de práticas de ensino desenvolvidas pela professora ao longo de sua atuação, os quais foram organizados e analisados à luz de um referencial teórico fundamentado nos princípios da educação inclusiva e nos Estudos da Deficiência que contribuem para problematizar as relações de poder e corpo presentes no contexto escolar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A partir dessa sistematização, foram identificados diversos recursos didáticos e estratégias pedagógicas que se mostraram significativos para o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. Entre eles, destacam-se o Communicare, o loto leitura, a régua de leitura e escrita, os alfabetos móveis e o Braillex, além de outros materiais que favorecem a leitura e a escrita em Braille. Cada um desses instrumentos foi analisado quanto à sua funcionalidade, aplicabilidade e potencial para promover a aprendizagem, considerando o modo como foram incorporados às práticas escolares e articulados ao currículo regular.

A metodologia também envolveu uma análise interpretativa dessas práticas, observando como os recursos, quando utilizados de forma planejada e intencional, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação ativa dos estudantes com deficiência visual nas atividades escolares, evidenciando que o uso pedagógico desses instrumentos não deve ocorrer de maneira isolada, mas integrado a um conjunto de ações que envolvem o planejamento coletivo, a mediação docente e o engajamento dos colegas de turma, reforçando a importância da escola como espaço de convivência e cooperação.

DESENVOLVIMENTO

Pensar o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão, implica compreender que se trata de uma ação que vai muito além do simples domínio da leitura e da escrita. A alfabetização, nesse contexto,

é expressão do direito fundamental à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Constituição, portanto, institui as bases para uma educação inclusiva e de qualidade, pautada na promoção da dignidade humana e na redução das desigualdades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao estabelecer, em seus artigos 58 e 59, que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio de serviços especializados, recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados, e a formação específica de professores. Essa legislação marca um avanço importante ao reconhecer que o atendimento às pessoas com deficiência não deve ocorrer em espaços segregados, mas em ambientes educacionais comuns, com os apoios necessários para garantir sua plena participação e aprendizagem.

Em continuidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, consolida o compromisso do Estado brasileiro com uma educação inclusiva e equitativa. Essa política orienta os sistemas de ensino a identificar e eliminar as barreiras que impedem a participação dos estudantes público da educação especial, promovendo a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Ela também enfatiza a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das salas de recursos multifuncionais e da produção de materiais didáticos acessíveis, fundamentais no processo de alfabetização de crianças cegas e com baixa visão.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia e fortalece as diretrizes anteriores, ao garantir explicitamente o direito à educação em igualdade de condições para as pessoas com deficiência. Essa lei assegura que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades, determinando a oferta de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas que favoreçam o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. A LBI representa, portanto, um marco civilizatório no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e não como objeto de cuidado ou caridade.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Dessa forma, garantir o direito à alfabetização de crianças com deficiência visual é também afirmar o princípio da equidade educacional, que pressupõe tratar de forma diferenciada aqueles que se encontram em situações desiguais. Esse compromisso requer políticas públicas efetivas, formação docente continuada e infraestrutura escolar acessível, que assegurem uma aprendizagem significativa e a valorização das diversas formas de perceber e construir o conhecimento. Alfabetizar crianças cegas e com baixa visão, nesse sentido, é um ato político e ético, que reafirma o papel da escola pública como espaço de inclusão, justiça social e reconhecimento da diversidade humana.

Nesse sentido, alfabetizar uma criança com deficiência visual significa oportunizar sua inserção no mundo da cultura escrita, promovendo o acesso ao conhecimento e à comunicação com autonomia, ou seja, Mais do que um ato técnico, é um processo social, cultural e emancipatório.

Mas afinal, o que é cegueira e Baixa visão?! A cegueira é ausência total ou quase total de visão, exigindo do professor o uso de recursos pedagógicos táteis e sonoros para a aquisição da leitura e da escrita. A baixa visão, por sua vez, caracteriza-se pela acuidade visual reduzida, permitindo o uso funcional da visão, com o auxílio de recursos ampliados, contrastes e iluminação adequada (Brasil, 2006). Sabendo disso, cabe ao professor, utilizar de estratégias pedagógicas diferenciadas, um ambiente inclusivo, materiais acessíveis e uma postura que reconheça as potencialidades de cada estudante.

Torna-se importante destacar que, as crianças com deficiência visual constroem o conhecimento por meio de outros canais perceptivos, principalmente o tato, a audição, o olfato e o espaço.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre através de processos de compensação e reorganização das funções psicológicas, mediadas pela interação social, reforçando a importância de práticas pedagógicas que priorizem experiências concretas antes das simbólicas, possibilitando que o estudante explore, toque e manusei objetos para, então, compreender conceitos abstratos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Diante dessa comprensão, o professor deve favorecer o desenvolvimento da percepção tátil, do reconhecimento de formas e da formação de imagens mentais a partir das experiências sensoriais, respeitando o ritmo individual de cada aluno.

O domínio do sistema Braille é um elemento central na alfabetização de crianças cegas. Idealizado por Louis Braille, o sistema é composto por seis pontos em relevo que representam letras, números e sinais de pontuação, permitindo à pessoa com deficiência visual o acesso à leitura e à escrita.

Para tanto, no contexto da alfabetização a partir do sistema Braille, é fundamental o desenvolvimento de habilidades advindas do pré-braille, relacionadas à sensibilização tátil, à coordenação motora fina e ao reconhecimento de formas e símbolos pelo tato. Tais mecanismos preparatórios possibilitam que a criança desenvolva a destreza necessária para o processo de leitura e escrita (Lee, Hock, Hosshan, 2021).

No momento da alfabetização propriamente dita, são utilizados instrumentos como a reglete e punção, a máquina Perkins e os livros impressos em braille, que viabilizam a escrita e a leitura de textos em relevo. Contudo, vale ressaltar que a aprendizagem do braille não deve ser compreendida apenas como uma técnica mecânica, mas como um meio de acesso à cultura por meio da escrita e uma ferramenta essencial para a inclusão social, cultural e acadêmica das pessoas com deficiência visual.

Para as crianças com baixa visão, o processo de alfabetização, na maioria das vezes, requer outros tipos de recursos, tais como: letras ampliadas, sem serifa, contrastes fortes entre o fundo e o texto, iluminação adequada e recursos ópticos, como lupas e ampliadores eletrônicos.

Além disso, o uso de tecnologia assistiva, como softwares de leitura, tablets e computadores com programas de ampliação de fonte, também se mostra fundamental. Nesse contexto o docente precisa observar de que maneira o aluno utiliza o resíduo visual e tornar o material pedagógico acessível, considerando suas necessidades, garantindo conforto visual e aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Destacamos que para a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência visual, devemos adotar uma perspectiva multissensorial, em que os sentidos remanescentes sejam mobilizados para a construção do conhecimento. Ou seja, o uso de sons, texturas, objetos, aromas e movimentos ajuda na formação de conceitos e na aquisição de conteúdos. Por exemplo, ao ensinar a palavra "carro", o professor pode permitir que a criança toque o objeto, sinta sua forma, associando o símbolo linguístico à experiência concreta. Tal abordagem sensorial é essencial para o desenvolvimento cognitivo e simbólico de alunos cegos ou com baixa visão, pois transforma o aprendizado em uma experiência significativa.

Adicionalmente, sinalizamos que torna-se importante que as instruções verbais sejam claras e detalhadas, favorecendo a compreensão de situações e objetos que o aluno não pode visualizar. Além disso, o professor da sala de aula regular pode contar com o apoio e as oriemtações do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais devem atuar em parceria, elaborando estratégias de ensino personalizadas e acompanhando o progresso da criança de forma contínua.

Além dos processo de ensino e aprendizagem, reforçamos sobre a necessidade de uma avaliação processual, priorizando as conquistas individuais e a evolução das habilidades, e não apenas o resultado final dos estudantes.

Outro fator decisivo para a inclusão de alunos com deficiência visual é a participação da família e da comunidade escolar, bem como, um ambiente escolar acessível, livre de barreiras físicas e atitudinais, garantindo a mobilidade e a segurança das crianças.

Sinalizamos, ainda, a necessidade de investimentos contínuos para que as escolas disponham de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, capazes de garantir não somente o acesso, mas também a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, entre esses recursos, destacam-se as salas de recursos multifuncionais do tipo 2, os livros em braille, os materiais ampliados, os softwares de leitura

e as impressoras e linhas braille, todos fundamentais para a promoção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Ademais, consideramos que outro fator decisivo no processo de alfabetização de pessoas com deficiência visual é a formação inicial e continuada dos professores, para que estes, ao compreender as especificidades da deficiência visual, planejem suas aulas pautadas em práticas de ensino inclusivas e sensíveis as especificidades destes estudantes.

Finalmente, consideramos que a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão deve ser comrpreendida como uma ação coletiva, a qual envolve políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inclusivas e o compromisso ético de todos os agentes sociais. Somente por meio dessa articulação será possível assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos de uma das autoras deste texto têm início em 2012, quando ela ingressa no serviço público municipal da capital paraibana, após aprovação em concurso público para o cargo de professora da educação básica. Desde então, sua trajetória profissional tem sido marcada pelo compromisso com a inclusão e com a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a docente desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, buscando garantir a participação plena e significativa dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar.

Sua vivência como pessoa com deficiência visual também atravessa e orienta suas reflexões teóricas e práticas, conferindo um caráter singular e profundamente sensível à sua atuação, não apenas reforçando sua compreensão sobre as múltiplas dimensões da acessibilidade, mas também a impulsiona a construir espaços pedagógicos que valorizem a diversidade humana, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos com deficiência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Retomando ao contexto escolar, foco desta narrativa, é pertinente ressaltar que a maioria do público atendido na instituição era composta por estudantes com deficiência visual. Cada um trazia consigo marcas históricas e experiências singulares, que, por respeito e ética, não cabem ser detalhadas neste registro. Entretanto, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e de estratégias que favorecessem uma aprendizagem significativa em sala de aula despertava inquietações em uma das autoras. Movida por esse desafio, ela iniciou, quase "às escuras", uma busca autônoma por materiais e recursos acessíveis disponíveis na internet.

Com recursos monetários próprios, adquiriu alguns desses materiais e passou a implementar práticas pedagógicas diferenciadas em diversos espaços educativos. Entre os recursos utilizados, destacam-se o Communicare, o Loto Leitura, a Régua de Leitura e Escrita, os Alfabetos Móveis e o Braillex, os quais se mostraram fundamentais para potencializar o processo de alfabetização de estudantes cegos e com baixa visão.

O Communicare constitui-se como um importante recurso pedagógico desenvolvido especialmente para o ensino inicial do sistema Braille. Composto por peças móveis que representam os seis pontos da célula braille, ele permite que o estudante explore de forma concreta a estrutura e a combinação dos pontos que formam letras, sílabas e palavras. Por meio da manipulação tátil, a criança desenvolve habilidades de discriminação tátil e percepção espacial, fundamentais para a leitura e escrita nesse sistema. Além disso, o uso do Communicare estimula o raciocínio lógico, a coordenação motora fina e a autonomia do estudante, podendo ser aplicado tanto em atividades individuais quanto coletivas.

O Loto Leitura é um jogo educativo acessível que busca aliar o caráter lúdico à aprendizagem do sistema braille. Inspirado na dinâmica dos jogos de associação, o recurso possibilita que a criança relacione sons, símbolos e palavras, por meio de cartelas e peças táteis, colaborando para a promoção do reconhecimento tátil dos caracteres e a correspondência entre fonema e grafema, favorecendo o processo de alfabetização de forma prazerosa e interativa. O Loto Leitura, portanto, amplia as possibili-

dades de aprendizagem significativa, tornando o ato de aprender a ler e escrever uma experiência envolvente e acessível.

A Régua de Leitura e Escrita é um instrumento fundamental para a organização espacial da escrita em braille, a qual funciona como um guia que orienta o estudante na disposição correta das linhas e células durante o uso da reglete e punção. Tal ferramenta auxilia na manutenção do alinhamento do texto e na estruturação adequada das palavras, prevenindo erros de espaçamento e sobreposição de sinais. Além disso, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da precisão tátil, elementos indispensáveis para a fluidez na leitura e escrita através do sistema braille.

Os Alfabetos Móveis em Braille também se configuram como recursos didáticos de grande relevância no processo de alfabetização. Compostos por letras táteis destacáveis, possibilitam à criança construir palavras manualmente, explorando a relação entre som e símbolo de forma manipulativa, favorecendo a aprendizagem ativa, a compreensão da estrutura das palavras e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Por fim, o Braillex é um recurso pedagógico tátil elaborado em madeira, destinado ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita em braille. Trata-se de uma prancheta perfurada que apresenta um corte em um dos cantos, o qual serve como referência tátil para identificação do canto superior direito, possibilitando ao usuário posicioná-la corretamente durante o uso. O material mede aproximadamente 40 por 18 centímetros e possui furos agrupados de seis em seis, reproduzindo as celas braille, organizadas em três linhas horizontais, cada uma contendo oito celas. Acompanha uma caixa com 72 pinos metálicos sem ponta, que são inseridos nos furos para representar os pontos em relevo correspondentes às combinações do sistema braille, além de um alfabeto em braille para consulta e apoio no processo de aprendizagem.

A partir da identificação dos recursos pedagógicos mencionados anteriormente, a observação dos seus beneficios para a alfabetização de crianças com defiência visual, o Centro de Referência resolveu investir em

melhorias no serviço. Nesse cenário, passou a surgir colaboradores e, hoje, pode-se dizer que uma das autoras dispõe de uma sala de recursos em casa. Recursos estes que utiliza nas formações de professores na área da deficiência visual.

Dando continuidade à narrativa, cabe ressaltar que não bastou apenas a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos. Foi necessário investir também na formação docente, de modo a garantir um trabalho pedagógico qualificado e sensível às especificidades da deficiência visual. Nesse sentido, a professora buscou apoio e formação no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro, reconhecido nacionalmente como referência na produção e disseminação de conhecimento sobre a educação de pessoas cegas e com baixa visão. O principal desafio dessa instituição tem sido formar professores e pesquisadores com competências especializadas na alfabetização e inclusão educacional de estudantes com deficiência visual.

Criado em 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.428, o então Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi o primeiro espaço educacional da América Latina voltado ao ensino de pessoas cegas, posteriormente renomeado como Instituto Benjamin Constant. Desde então, o IBC consolidou-se como uma instituição pública de referência, responsável por promover pesquisas, formações e a produção de materiais acessíveis, mantendo-se na vanguarda da educação inclusiva no país.

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant oferece cursos de pós-graduação, especialização e formação continuada, além de cursos livres voltados à capacitação de professores e técnicos da área, nas modalidades presencial e a distância. Também realiza atendimento educacional especializado, assessoria técnica a redes de ensino e produção de materiais didáticos acessíveis, como livros em Braille, materiais ampliados, mapas táteis, jogos educativos e softwares de leitura, distribuídos gratuitamente a escolas e instituições públicas. Dessa forma, o IBC cumpre um papel essencial na promoção da acessibilidade e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Além do IBC, outras instituições contribuíram significativamente para o avanço dessa área, como a Fundação Dorina Nowill para Cegos, criada em 1946, e a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (Laramara), fundada em 1991. Essas entidades ampliam o alcance das ações voltadas à produção de materiais acessíveis, formação de profissionais e inclusão social, fortalecendo a rede de apoio à escolarização da pessoa com deficiência visual no Brasil.

Vale salientar que o mercado dispõe de uma ampla variedade de recursos pedagógicos voltados à deficiência visual. No entanto, observa-se que sua aplicabilidade nem sempre é validada ou plenamente compreendida pelos profissionais da educação. É importante destacar, a partir das formações docentes e dos relatos analisados, bem como da observação dos materiais presentes nas salas de recursos multifuncionais, que muitos professores reconhecem a existência desses instrumentos, mas relatam dificuldades em utilizá-los de forma efetiva. Diante disso, reforça-se a necessidade de atualização e formação continuada, que pode ser realizada inclusive na modalidade a distância, por meio das instituições especializadas mencionadas anteriormente, como o Instituto Benjamin Constant e outras entidades de referência na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, reafirma-se que a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual exige muito mais do que a simples disponibilização de recursos materiais. A efetivação do processo de alfabetização desses educandos demanda um compromisso pedagógico pautado na sensibilidade, na escuta e no reconhecimento das singularidades de cada sujeito. Assim, compreende-se que a verdadeira inclusão se concretiza quando o professor assume uma postura reflexiva e transformadora, capaz de romper com práticas tradicionais e promover experiências de aprendizagem significativas e acessíveis a todos.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que os recursos pedagógicos, como o Communicare, o loto leitura, a régua de leitura e escrita, os alfabetos móveis e o Braillex, entre outros, têm papel relevante no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. Entretanto, seu uso só alcança efetividade quando integrado ao currículo escolar e sustentado por práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, a inclusão não se limita à presença física em sala de aula, mas se estende à construção coletiva do conhecimento e ao fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar.

Os resultados e reflexões aqui discutidos oferecem subsídios teóricos e metodológicos que podem auxiliar professores da educação básica, tanto das salas regulares quanto das salas de recursos multifuncionais, a repensarem suas práticas e a ampliarem suas possibilidades de atuação. Ao reconhecer o valor das experiências compartilhadas e dos relatos autobiográficos como fonte legítima de produção de conhecimento, este estudo também contribui para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva que valoriza a experiência vivida como campo de saber.

Conclui-se, portanto, que promover uma educação inclusiva requer mais do que políticas públicas e normativas: exige uma mudança cultural e pedagógica que reconheça a diferença como elemento constitutivo do ato educativo. Mais do que apresentar recursos, este trabalho buscou reafirmar o compromisso ético e social com uma educação pautada na equidade, na diversidade e na emancipação humana. Assim, a escola se consolida como espaço de convivência, acolhimento e transformação, onde o direito à aprendizagem, garantido por lei, torna-se uma experiência real e acessível a todos os educandos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1153, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1153. Disponí-

vel em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20502. Acesso em: 3 agosto. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série Educação Inclusiva). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie1.pdf. Acesso em: 02 agt. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LEE, Alya Qasdina Ng Ai; HOCK, Kway Eng; HOSHAN, Hasrul. Fundamentos das habilidades pré-braille na aprendizagem do braille: uma revisão da literatura. **Jurnal Pendidikan Bitara UPSI,** v. 2, p. 76-86, 2021.

MENDES, Francisco Lemos; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, n. 1, set. 1995.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.057

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM LIVRO MULTIFORMATO NAS PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Kéllia de Araújo Duarte[1]
Heloiza Aline Pereira Silva[2]
Andréia Gomes da Silva Andrade[3]
Ana Karolina Barbosa Bezerra[4]

RESUMO

Este trabalho traz o relato de uma experiência de educação inclusiva com a contação de história em livro multiformato, realizada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado em parceria com a professora da sala regular de ensino, das turmas de 4º Anos numa escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró - RN. O presente trabalho visa socializar a experiência e refletir sobre a importância da literatura infantil, a partir do uso do livro em multiformato para o aprimoramento da leitura, escrita e produção artística. Para a efetivação dessa pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico sobre livros em multifor-

1 Professora da Educação Básica; Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, kelliaaraujoduarte4@gmail.com;

2 Professora da Educação Básica; Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, heloizaaps@educacao.prefeiturademossoro.com.br;

3 Professora da Educação Básica; Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de História pelo Prof. História, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista da CAPES - PROEB, andreia.gomess.pl@gmai.com;

4 Graduada em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, anakarolinabb90@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

mato (Freitas, et al., 2021), os conceitos históricos, marcos normativos e legais da educação inclusiva pautados na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Foi realizada a contação de história com o livro acessível intitulado de "Kubai, o Encantado". Em seguida, os alunos foram estimulados a produzirem um desenho que representasse o final da história. Para isso, utilizaram pincel e tinta guache numa folha de ofício com a base de papelão. Posteriormente, fizeram a releitura da história através de um texto. Por fim, os quadros produzidos foram expostos para a apreciação de toda a comunidade escolar. Constatamos que a parceria das professoras da sala regular, e a professora do AEE, é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A análise revelou que o trabalho com atividades acadêmicas que contemplem toda a turma, favoreceu o desenvolvimento dos alunos na perspectiva da aprendizagem da leitura, escrita e produção artística, assim como, contribuiu para a melhoria do fazer pedagógico, uma vez que garantiu o acesso de todas as crianças, possibilitando-lhes o avanço em sua aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Contação de histórias, Trabalho colaborativo, Livro multiformato.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil tem se mostrado um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de constituir um meio privilegiado de formação cultural e valorização da diversidade. Quando associada a práticas pedagógicas inclusivas, ela assume papel transformador, permitindo que todos os alunos tenham acesso à leitura, independentemente de suas condições sensoriais ou cognitivas. Nessa perspectiva, os livros em multiformato, desenvolvidos em suporte impresso, tátil, sonoro e digital, ampliam as possibilidades de participação e de construção de sentidos no processo educativo.

O presente trabalho relata uma experiência de educação inclusiva desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Mossoró–RN, envolvendo uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma professora da sala regular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ação foi realizada com duas turmas de 4º ano e teve como objetivo evidenciar a importância da leitura acessível para todos, utilizando os livros em multiformato do Projeto Multi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco na literatura indígena.

As narrativas indígenas, conforme destaca Medeiros (2024), em Ciranda Potiguar, têm como intenção principal "apresentar às crianças indígenas e não indígenas narrativas pertencentes à tradição oral que tratam de questões vinculadas à existência e a sentimentos inerentes aos povos originários, como o medo, a coragem, a diversidade, a relação com a natureza e o amor" (Medeiros, 2024, p. 7). De forma complementar, Oliveira (2020, p. 16) define a literatura infantil com temática indígena como aquela que "valoriza os aspectos culturais, as crenças, os estilos de vida e as cosmovisões dos diversos povos indígenas do Brasil", podendo ser produzida tanto por autores indígenas quanto não indígenas.

Do ponto de vista teórico e formativo, a experiência foi sustentada pelos estudos de Freitas, Cardoso e Werner (2023), que compreendem o livro multiformato como expressão de uma "ética inclusiva texturizada

em papel", e por Passerino e Bez (2015), que destacam as narrativas visuais como instrumento para que as crianças internalizem conhecimentos culturais e se percebam como sujeitos ativos no cenário educativo. Esses referenciais se articularam aos documentos curriculares nacionais — BNCC (Brasil, 2018) e DCRN (Rio Grande do Norte, 2018) — e à formação continuada das professoras no Programa Pró-Alfa RN, coordenado pelo professor Dr. Alexandre Alves de Andrade, que incentiva práticas de alfabetização equitativas e acessíveis.

Metodologicamente, o estudo foi estruturado como relato de experiência de abordagem qualitativa e descritiva, baseado em observações diretas, registros fotográficos e análise das produções textuais e artísticas das crianças. A atividade envolveu a contação da história "Kubai, o Encantado" (Ramos *et al.*, 2020), a exploração sensorial do livro, a produção de telas com materiais recicláveis e a elaboração de textos autorais inspirados na narrativa.

Os resultados evidenciaram forte engajamento dos alunos, desenvolvimento da oralidade e da imaginação, bem como ampliação das práticas inclusivas em sala de aula. Além disso, a experiência proporcionou reflexões sobre o fazer docente e o impacto positivo da formação continuada no planejamento pedagógico, reafirmando o papel do livro multiformato como instrumento de democratização do acesso à leitura.

Portanto, este trabalho busca socializar uma prática educativa significativa que uniu literatura, inclusão e criatividade, demonstrando que a leitura acessível pode transformar o cotidiano escolar, fortalecer vínculos e contribuir para uma educação mais humana, sensível e plural.

O artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia, detalhando os procedimentos adotados, os instrumentos utilizados e os princípios éticos que orientaram a experiência. Em seguida, na terceira seção, são discutidos os resultados e suas análises, organizados em categorias que evidenciam as aprendizagens e os impactos pedagógicos da proposta. Por fim, a quarta seção traz as considerações conclusivas, nas quais se

sintetizam as contribuições da experiência para a formação docente, para o desenvolvimento dos estudantes e para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto da alfabetização.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, fundamentado em princípios da pesquisa educacional aplicada. A abordagem qualitativa foi adotada por permitir compreender os fenômenos educativos em seu contexto natural, priorizando a observação, a interação e a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à prática vivenciada. Segundo os fundamentos das políticas formativas que orientaram a ação, buscou-se compreender como o uso da literatura infantil em livro multiformato pode favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas no cotidiano escolar.

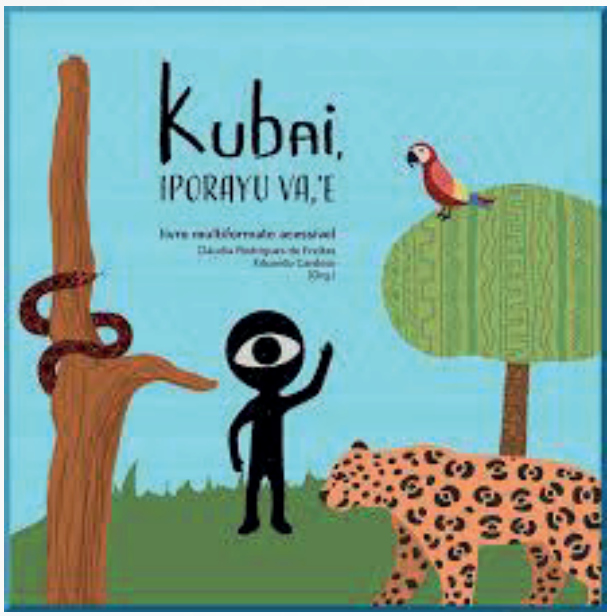
A experiência foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Mossoró–RN, envolvendo duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. A ação pedagógica resultou de uma parceria entre a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da turma regular, ambas participantes do Programa de Formação Continuada em Alfabetização – Pró-Alfa RN, coordenado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O instrumento central de coleta de dados foi a observação direta participante, complementada por registros fotográficos, produções textuais e artísticas das crianças. As observações e registros foram realizados ao longo das etapas da atividade, desde a contação da história até a culminância com a exposição das produções no pátio da escola. Esses dados permitiram identificar elementos pedagógicos, expressivos e comunicativos que emergiram durante a vivência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A atividade teve como eixo norteador o livro de literatura infantil indígena *"Kubai, o Encantado"*, em formato multiformato, produzido no âmbito do Projeto Multi (UFRGS).

Figura 1 - Capa do livro Kubai



Fonte: Ramos *et al*. (2020).

O material foi selecionado por contemplar recursos de acessibilidade — como escrita em Braille, imagens táteis e versão em áudio —, favorecendo uma abordagem inclusiva e multissensorial da leitura.

O desenvolvimento da prática ocorreu em três etapas principais:

1. Contação da história e exploração sensorial do livro, em ambiente de sala de aula, com incentivo à escuta ativa e ao diálogo;
2. Produção artística e criativa, em que os alunos confeccionaram telas com materiais recicláveis, expressando suas interpretações da narrativa;
3. Produção textual autoral, orientada pela pergunta "O que ele vai inventar agora?", inspirada na obra trabalhada.

ISBN: 978-65-5222-069-1

As produções foram analisadas à luz das orientações do Documento Curricular Referencial do Estado do Rio Grande do Norte (2018) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), considerando as habilidades de leitura, escrita e expressão artística previstas para o ciclo dos Anos Iniciais.

Quanto aos aspectos éticos, a experiência respeitou integralmente o direito de imagem dos participantes, com registro fotográfico autorizado pela instituição escolar e sem identificação das crianças. Todas as imagens utilizadas são de acervo pessoal das professoras envolvidas, destinadas exclusivamente para fins pedagógicos e científicos. Por se tratar de um relato de experiência institucional, sem coleta de dados sensíveis ou intervenção experimental, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, a metodologia adotada buscou valorizar o olhar investigativo sobre a prática docente, unindo fundamentos teóricos, formação continuada e observação empírica em uma perspectiva crítica e inclusiva de alfabetização e letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade iniciou com a contação da história do livro “Kubai, o Encantado” (Ramos *et al.*, 2020). Em sua apresentação, a professora usou uma linguagem envolvente, enquanto os alunos a ouviram atentamente, demonstrando interesse e curiosidade.

Figura 2 - Momento de contação da história



Descrição da imagem: a professora está posicionada à frente da sala de aula, segurando o livro *Kubai, o encantado* e realizando a contação da história. Ela interage com os alunos, que estão sentados em suas carteiras, atentos e concentrados na narrativa. Ao fundo, é possível observar o quadro branco com anotações e o quadro verde com produções dos estudantes expostas.

Fonte: acervo das professoras (2025).

Ao longo da narrativa, os alunos participaram ativamente, respondendo às indagações feitas pela professora (Figuras 3).

Figura 3 - Interação dos alunos no momento de contação da história pela professora



Descrição da imagem: na imagem a professora conta a história de forma expressiva, levantando o livro para mostrá-lo aos alunos, enquanto alguns estudantes participam ativamente, levantando as mãos para fazer perguntas ou responder às indagações.

Fonte: acervo das professoras (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Os alunos também puderem sentir os recursos disponíveis no livro e refletir sobre a temática apresentada, compartilhando com a turma suas impressões (Figura 4).

Figura 4 - Momento de percepção sensorial e de reflexão sobre o livro



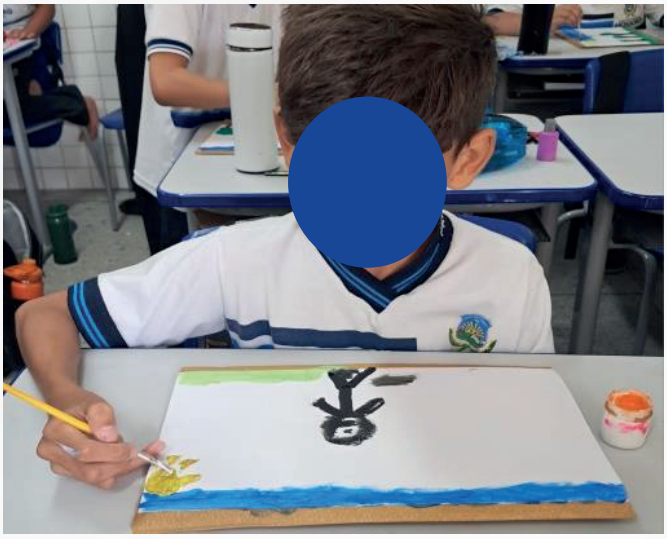
Descrição da imagem: na imagem à esquerda, o estudante compartilha o livro com colegas de classe, mostrando o material de perto. Os colegas demonstram interesse, tocando e manuseando o livro apresentado. Na imagem à direita, o mesmo estudante está de pé, à frente da turma, apresentando suas impressões sobre a leitura.

Fonte: acervo das professoras (2025).

A interação entre a professora e os alunos, representada anteriormente, favoreceu um ambiente de aprendizagem colaborativo, estimulando o desenvolvimento da oralidade, da escuta sensível e do respeito às diversas formas de leitura e comunicação. Em seguida, os alunos foram convidados a confeccionar telas (Figuras 5 e 6) com materiais reciclados, para retratarem por meio de desenho e pintura a pergunta feita ao final da história: O que será que ele vai inventar agora? Essa proposta estimulou os estudantes a usarem a imaginação e a expressarem livremente a sua criatividade. Cada criança criou uma tela única, representando, com traços, cores e formas, as suas interpretações e invenções inspiradas pela narrativa. A atividade também favoreceu a reflexão sobre a reutilização de materiais, promovendo a conscientização ambiental ao mesmo tempo em que desenvolveu habilidades de coordenação motora e artísticas.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Figura 5 - Atividade de confecção de telas sobre a história



Descrição da imagem: a imagem é de um estudante que está sentado à carteira, concentrado enquanto pinta um desenho em uma tela de papelão. Ele usa um uniforme escolar branco com detalhes em azul e o brasão da escola no peito. A pintura mostra uma figura de Kubai o personagem da história e elementos coloridos como céu azul e o sol amarelo no canto inferior esquerdo. Ao fundo, outras crianças também estão sentadas em carteiras, envolvidas em atividades semelhantes.

Fonte: acervo das professoras (2025).

Figura 6 - Grupo de garotos pintando suas telas



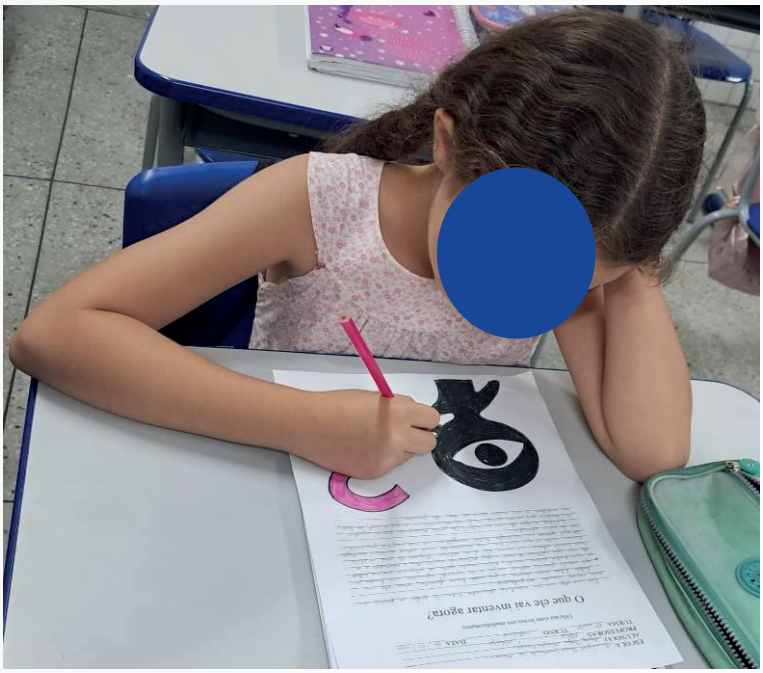
Descrição da imagem: a imagem retrata quatro meninos sentados em grupos, cada um concentrado em sua pintura na tela de papelão. Eles utilizam pincéis e tintas de várias cores, como preto, vermelho, azul e verde. Ao fundo, mais crianças realizam atividades artísticas.

Fonte: acervo das professoras (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

A etapa posterior foi o desenvolvimento de uma atividade de produção textual, na qual os alunos puderam registrar por escrito suas impressões e interpretações sobre a história contada, respondendo à pergunta final da narrativa: “O que ele vai inventar agora?”

Figura 7 - Aluna produzindo texto escrito



Descrição da imagem: a imagem retrata uma aluna produzindo o texto escrito.
Fonte: acervo das professoras (2025).

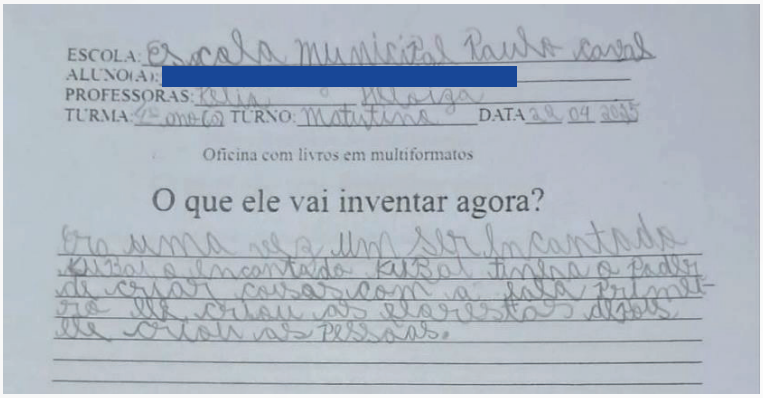
Nessa produção os alunos foram orientados a partir do seguinte conceito: “Texto é uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação de quem o produz e o leitor/ouvinte. [...] Um texto traz marcas que indicam seu início e fim” (Pró-Letramento/ CEALE). Assim, escreveram seus próprios textos numa folha avulsa, lendo-os, em seguida, para os colegas e para a professora em sala de aula.

A atividade possibilitou aos alunos exercitarem a escrita e confiarem mais em si mesmos e em seu potencial. De início, muitos disseram que ainda não sabiam produzir textos, que sentiam muitas dificuldades, mas foram encorajados a escreverem o que eles pensavam sobre a pergunta

do narrrador da história de Kubia a partir do que já haviam respondido a essa pergunta com desenhos.

Nesse momento inicial do registro escrito é importante que os professores não se prendam somente à correção gramatical de um texto, mas vejam se a linguagem comunicativa foi atingida. É necessário pensar na prática constante da escrita e despertar nas crianças o hábito de escrever.

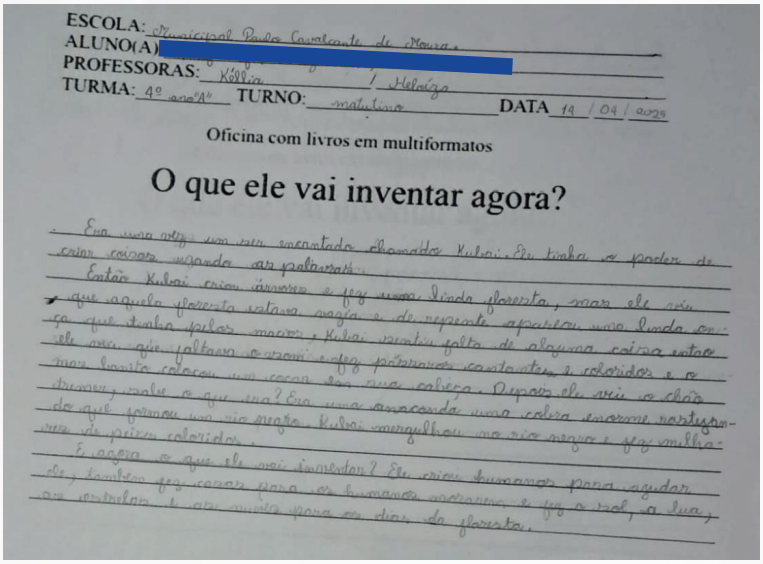
Figura 8 - Produção escrita de aluno com foco na habilidade comunicativa



Fonte: acervo das professoras (2025).

Sobre a organização textual, o Documento Curricular Referencial do Rio Grande do Norte (DCRN), (Brasil, 2018, p.136), orienta, na habilidade (EF35LP09): "Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual".

Figura 9 - Produção escrita de aluno com organização em parágrafos



ESCOLA: Municipal Paula Cavalcante de Moura
ALUNO(A): [redacted]
PROFESSORAS: Kélia / Heloíza
TURMA: 4º ano "A" TURNO: matutino DATA 14 / 04 / 2025

Oficina com livros em multiformatos

O que ele vai inventar agora?

Era uma vez um rei encantado chamado Kubai. Ele tinha o poder de criar coisas usando as palavras.
Então Kubai criou árvores e fez uma linda floresta, mas ele viu que aquela floresta estava vazia e de repente apareceu uma linda onça que tinha pelos macios. Kubai sentiu falta de alguma coisa então ele viu que faltava o amor e fez palavras coloridas e o coração mas Kubai colocou um coco na sua cabeça. Depois ele viu o chão do que formou um rio negro. Kubai mergulhou no rio negro e fez muitas vezes de peixes coloridos.
E agora o que ele vai inventar? Ele criou humanos para ajudar ele, também fez casas para os humanos morarem e fez o sol, a lua, as estrelas e ele mandou para os dias da floresta.

Fonte: acervo das professoras (2025).

Como culminância da experiência, organizou-se uma exposição das produções artísticas no pátio da escola (Figura 6), aberta à visitação de todos os alunos das demais turmas e dos pais e responsáveis.

Figura 10 - Exposição dos trabalhos pelas crianças no pátio da escola



Descrição das imagens: no pátio da escola, várias crianças estão reunidas em uma exposição de trabalhos artísticos. Em primeiro plano, uma menina de camiseta vermelha apresenta sua produção para um grupo atento de colegas. O trabalho exposto inclui desenhos coloridos de equipamentos de informática duas figuras escuras de Kubai com pontos de interrogação. Ao fundo, há mais crianças observando outras obras que estão penduradas em molduras de madeira, suspensas por fios no espaço da sala. No segundo plano, um menino apresenta sua obra para colegas e para a professora. As produções expostas incluem desenhos variados, como paisagens, construções e personagens.

Fonte: acervo das professoras

A atividade promoveu a socialização das aprendizagens e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na valorização da acessibilidade e da expressão criativa. Os demais estudantes participaram da exposição com muita alegria e atenção, demonstrando interesse pelas obras e pelas diferentes formas de expressão utilizadas, o que reforçou a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que favoreçam a participação, a sensibilização e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

A vivência descrita foi ancorada nas orientações teóricas de Freitas, Cardoso e Werner (2023), Passerino e Bez (2015) e Medeiros (2024), bem como na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte

- DCRN (Brasil, 2018). A intenção pedagógica enfatizou a relevância da leitura acessível no desenvolvimento das atividades, de modo a favorecer a inclusão, que é fundamental para transformar a vida dos leitores no cotidiano escolar. Como destacam Freitas; Cardoso; Werner (2023, p. 96):

> Diante dos olhos e ao alcance das mãos e dos dedos, está a experiência de inclusão: o livro multiformato. Mais que um livro, uma ética inclusiva texturizada em papel. Um livro capaz de fazer sorrir o corpo, utilizando-se de entradas diversas na busca de produzir sentido para alguns e para todos.

Os escritos dos autores dialogam diretamente com o relato de experiência vivenciado, no qual os alunos foram convidados a interpretar a narrativa não apenas pela leitura, mas também por meio da produção textual e da criação artística. Assim como o livro multiformato propõe múltiplas entradas sensoriais e cognitivas para favorecer a construção de sentidos, a atividade pedagógica desenvolvida ampliou as possibilidades de expressão, considerando as singularidades de cada estudante.

A partir da observação direta, dos registros fotográficos e das produções textuais e artísticas dos estudantes, identificamos três categorias analíticas, quais sejam:

1. 1) Leitura acessível e inclusão sensorial;

2. Interação e expressão criativa nas práticas literárias;
3. Impactos formativos e transformação da prática docente.

LEITURA ACESSÍVEL E INCLUSÃO SENSORIAL

O uso do livro "Kubai, o Encantado" (Ramos *et al.*, 2020), em formato multiformato, possibilitou aos estudantes vivenciar a leitura de maneira multissensorial e inclusiva, articulando percepção tátil, visual e auditiva. Essa experiência dialoga com a concepção de livro como experiência de inclusão, proposta por Freitas, Cardoso e Werner (2023, p. 96), ao afirmarem que "diante dos olhos e ao alcance das mãos e dos dedos, está a experiência de inclusão: o livro multiformato. Mais que um livro, uma ética inclusiva texturizada em papel".

O envolvimento dos alunos no momento da contação da história e a curiosidade demonstrada diante dos recursos táteis e visuais do livro evidenciam o potencial do material para ampliar o acesso à leitura e promover a equidade entre diferentes formas de aprender. Assim, o resultado empírico confirma que a leitura acessível contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta atenta e do respeito às diferenças, como propõe o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018), ao orientar que a alfabetização deve considerar "as múltiplas linguagens e modos de comunicação dos estudantes".

INTERAÇÃO E EXPRESSÃO CRIATIVA NAS PRÁTICAS LITERÁRIAS

Durante as etapas de produção artística e textual, observou-se um ambiente de cooperação e protagonismo, no qual os alunos puderam expressar suas interpretações por meio da pintura e da escrita. As atividades mostraram que a literatura pode ser ponto de partida para a imaginação e para o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

Passerino e Bez (2015, p. 225-226) reforçam que as narrativas visuais favorecem a construção de significados ao permitir que a criança "inter-

nalize os conhecimentos por meio da cultura, atrelados ao agir, pensar e relacionar com os outros, e a se perceber como um agente ativo no cenário educativo". Essas observações encontram correspondência nos resultados obtidos: as crianças se engajaram nas atividades com entusiasmo, demonstrando autonomia e valorizando a troca de saberes com os colegas.

Esses resultados indicam o impacto positivo da abordagem integradora entre literatura, arte e escrita, corroborando o entendimento de Medeiros (2024) de que as narrativas indígenas abordam sentimentos e valores humanos, como coragem, amor e relação com a natureza, aspectos que despertam empatia e reflexão entre as crianças.

IMPACTOS FORMATIVOS E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A experiência com o livro multiformato também provocou reflexões sobre o fazer pedagógico, levando as professoras a repensarem suas metodologias de alfabetização. Essa transformação decorreu, em parte, da formação continuada vivenciada no Pró-Alfa RN, cujos módulos enfatizam práticas inclusivas e o uso de recursos diversificados.

Os achados evidenciam que o processo de formação impactou diretamente a autonomia docente e o planejamento intencional das atividades, permitindo às professoras integrar teoria e prática. Conforme o Pró-Alfa (2024), a alfabetização deve ser compreendida como processo social, cultural e inclusivo, o que implica considerar "o texto como unidade de sentido e interação entre produtor e leitor".

Esses achados confirmam que a formação continuada e o uso de materiais acessíveis fortalecem o compromisso ético da escola com a inclusão e com o direito de todos à leitura literária. Como destacam Freitas, Cardoso e Werner (2023, p. 282), "livros são o transporte, na carona de cada página, para o mundo da imaginação".

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os resultados de acordo com cada categoria de análise.

Quadro 1 - Síntese geral dos resultados

Categoria	Foco principal	Contribuições observadas
Leitura acessível e inclusão sensorial	Uso do livro multiformato como recurso de acessibilidade	Ampliação do acesso à leitura e valorização das diferenças.
Interação e expressão criativa	Integração entre leitura, arte e escrita	Estímulo à imaginação, protagonismo e cooperação.
Impactos formativos	Formação continuada e inovação docente	Reflexão sobre a prática e aprimoramento metodológico.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada reafirma que a literatura infantil em livro multiformato é um recurso capaz de aproximar a leitura da realidade dos alunos, rompendo barreiras físicas, sensoriais e simbólicas. Ao unir diferentes linguagens — tátil, visual, auditiva e digital —, a proposta favoreceu a ampliação das formas de expressão e compreensão, tornando o ato de ler uma vivência compartilhada, inclusiva e criativa.

O percurso realizado demonstrou que a integração entre leitura, escrita e arte não apenas estimula a imaginação, mas também contribui para o fortalecimento da autonomia, da empatia e da convivência solidária entre as crianças. Essa dimensão estética e afetiva da aprendizagem confirma o potencial do livro multiformato como instrumento de mediação cultural, capaz de despertar curiosidade, sensibilidade e sentido coletivo nas práticas de alfabetização.

Outro aspecto de destaque foi o impacto do Programa de Formação Continuada em Alfabetização – Pró-Alfa RN sobre o desenvolvimento docente. A participação no curso permitiu às professoras repensarem o planejamento pedagógico e aprimorar a rotina de sala de aula, com metodologias mais intencionais e centradas nas necessidades reais dos alunos. Essa vivência formativa contribuiu para consolidar uma prática docente reflexiva, sustentada em valores éticos, inclusivos e colaborativos.

Os resultados obtidos reforçam que investir em formação continuada e em materiais acessíveis representa uma via concreta para fortalecer o compromisso da escola pública com a equidade e a inovação pedagógica. Além disso, sinalizam a importância de novos estudos que analisem o uso de recursos multiformato em outros contextos e etapas da Educação Básica, de modo a ampliar as evidências sobre suas contribuições para o ensino da leitura e para o desenvolvimento de competências linguísticas e artísticas.

Por fim, esta experiência convida educadores e pesquisadores a compreenderem a literatura não apenas como conteúdo curricular, mas como prática social transformadora, capaz de incluir, emocionar e inspirar. O trabalho evidencia que a acessibilidade na leitura não se restringe a formatos ou tecnologias, mas se concretiza nas atitudes pedagógicas que reconhecem cada aluno como leitor em potencial e protagonista do próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CARDOSO, Eduardo; WERNER, Sheyla. Livros Infantis em Multiformato: articulações entre educação e design. **Arcos Design**, *[S. l.]*,v. 16, n. 1, p. 280–299, 2023.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CARDOSO, Eduardo; TEZZARI, Mauren. COMO EU VOU: LITERATURA INFANTIL EM MULTIFORMATO. **Atos de Pesquisa em Educação**, [*S.l.*], v. 17, n. 1, p. e9384, jul. 2022.

MEDEIROS, Fernanada Lessa Rosa de. **Ciranda Potiguar**: 4º Ano: caderno do professor. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2024.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. **As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena**: entre o verbal e o visual. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem**: Estudo dos processos de interação social e mediação. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

POLÍTICA TERRITORIAL DE APARENDIZAGEM – Pró-alfa. Material de apoio - Trilhas do 3º ao 5º ano (Módulo III). Natal, 2024.

RAMOS, Raquel; FREITAS, Cláudia; FREITAS, Sheyla; TEZZARI, Mauren; BERTACO, Isabelle. **Kubai, o Encantado**. Livro em multiformato. Porto Alegre: Projeto Multi/NEPIE/UFRGS, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/multi/. Acesso em: 22 jan. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio grande do Norte**: ensino fundamental [recurso eletrônico]. Secretaria da Educação e da Cultura - Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.058

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: MAPEANDO PRODUÇÕES

Sônia Elina Sampaio Enes[1]
Maria Aldecy Rodrigues de Lima[2]

RESUMO

O domínio da leitura e da escrita se institui como um foco central para a sociedade e é um dos elementos para que a inclusão das pessoas com deficiência aconteça no convívio social. O presente estudo tem como objetivo mapear as produções acadêmicas sobre as práticas de letramento para alunos com deficiência. Através da pesquisa bibliográfica a discussão sobre letramento se dá com SOARES (2003), CARVALHO (2014) e KLEIMAN (2001). E, da educação especial, consultamos autores como CARVALHO (1998), MANTOAN (2003 e 1997). No site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mapeamos as produções acadêmicas que versam sobre a temática em tela. Com base nos achados, o estudo revela que, apesar da educação especial está sempre em discussão, são poucas as pesquisas voltadas para a prática de letramento de alunos com deficiência. Entendemos ainda que a prática da leitura e da escrita pode ser trabalhada de forma satisfatória, para que possa atender as necessidades de cada aluno, de cada deficiência, sem possibilitar aprendizado a uns em detrimento de outros. Através dos recursos, e das estratégias elaboradas pelo professor, as aulas poderão se tornar prazerosas para os alunos, de forma que o ato de ler e escrever deixe de ser uma obri-

1 Doutora em Educação da Universidade Federal do Acre - ACRE, sonia.enes@ufac.br;
2 Doutora em Educação da Universidade Federal do Acre – ACRE, maria.lima@ufac.br;

gação e passe a ser uma atividade estimulante para as crianças, tenham elas deficiência ou não. Contudo, é necessário que os professores flexibilizem as aulas com metodologias inovadoras e inclusivas possibilitando novas aprendizagens o desenvolvimento intelectual e social da criança com deficiência. Dentre os avanços destaca-se: acesso a escola regular; sala de recurso; atendimento educacional especializado; leitura e escrita enquanto prática social.
Palavras-chave: Deficiência, Educação Especial, Letramento, Leitura e escrita..

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita deveria se instituir como um foco central para a sociedade na qual poderia ser um dos elementos para que a inclusão das pessoas com deficiência aconteça no convívio social. Assim, essas pessoas seriam capazes de participarem das práticas sociais de leitura e escrita, já que letrar é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em um contexto que faça sentido para o aluno e que faça parte da realidade dele. Dessa forma, todos devem aprender a ler e escrever, fazendo uso dessas práticas em todas as situações que estão disponíveis na sociedade.

O trabalho voltado para as práticas sociais que fizessem as crianças se envolverem em um contexto social que lembrasse sua vivência, sua cultura, não existia, tornando-se, assim um ensino que limitava a capacidade intelectual dos alunos com deficiência, ocorrendo um ensino mecanicista em que leitura e escrita são oferecidas como atividades descontextualizadas, sem adequação das atividades para atender a individualidade do aluno. Isso nos fez pensar se haveria produções acadêmicas que amparassem os professores quando da busca por temáticas que os ajudassem a trabalhar a leitura e a escrita com alunos com deficiência, já que o livro didático e textos mimeografados eram as únicas ferramentas que os professores disponibilizavam aos alunos.

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado cujo objeto volta-se para as práticas de letramento com alunos com deficiência. Em principio, pensamos, então, em pesquisar se havia produções nessa área, caso os professores buscassem uma metodologia que fosse adequada às deficiências de seus alunos, pois percebemos, ainda, que são poucos, ou quase nenhum, os alunos com deficiência que adquirem o aprendizado da leitura e da escrita, e essas são práticas que podem beneficiar a inclusão desses sujeitos na sociedade, favorecendo o seu crescimento dentro e fora do contexto escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 preconiza em seu artigo 59, que "os sistemas de ensino devem assegurar aos alu-

nos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades...", (BRASIL, 2002). Por isso, ao reconhecer as dificuldades de leitura e escrita, apresentadas por alguns alunos, evidenciamos a necessidade de pesquisas que confrontem as práticas consideradas discriminatórias, excludentes, criando alternativas para superá-las, dando espaço à educação inclusiva[3], que busca reorganizar o sistema educacional, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas. Assim, as crianças "ditas normais"[4], dependendo da metodologia empreendida pelo professor, terão acesso a várias estratégias de ensino que facilitarão sua prática de letramento, enquanto as que têm deficiência necessitarão de um pouco mais de estímulo para que sejam promovidos os seus níveis de aprendizado.

Dessa forma, os alunos que apresentam diferenças em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, também precisam conviver, interagir e construir conhecimentos nesse contexto alfabetizador, pois sua aprendizagem não acontece de forma diferente, apenas com estratégias pedagógicas e recursos diferenciados.

Realizamos um estudo das bases teóricas e científicas voltado para as práticas de letramento, para averiguar as pesquisas desenvolvidas nessa área. Para isso, elegemos como objetivo mapear as produções acadêmicas sobre as práticas de letramento para alunos com deficiência. Inicialmente, fizemos uma revisão de literatura, consultando autores e obras relevantes para o estudo desse objeto.

Nessa perspectiva, muitas são as produções que se destacaram nas últimas décadas sobre a relevância da leitura e da escrita. Nesta pesquisa foram consultados autores como Carvalho (2014), Soares (2003) Kleiman (2001). Entretanto, há pouca informação sobre a influência deste con-

3 Segundo o Decreto de Lei n° 3/2008 "A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados."

4 Segundo Carvalho (2008) "Aqueles alunos que conseguirem se apropriar dos conhecimentos serão considerados 'normais' porque possuidores de estruturas biopsicológicas 'saudáveis'" (p.95).

ISBN: 978-65-5222-069-1

texto na perspectiva inclusiva e este é, particularmente, o nosso foco de estudo. Assim, a respeito da discussão deste tema, consultamos autores como Carvalho (1998), Batista e Mantoan (2003), Mantoan (1997), além das leis que amparam a educação inclusiva, dando embasamento teórico necessário para a concretização da investigação.

Com o intuito de mapearmos o estado do conhecimento, fizemos uma busca no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), já que esse tipo de pesquisa possibilita uma visão ampla e atual do objeto investigado.

Acreditamos que a metodologia utilizada contribuiu para firmar a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita vai muito além de implantar novos métodos ou recursos. Ela modifica as práticas docentes, um campo em que muitos se julgam despreparados para atuarem com as deficiências dos alunos, pois diante de um aluno que demonstra dificuldade de aprendizagem, que foge ao modelo instituído, muitos professores alegam o despreparo.

Para entendermos a temática dessa pesquisa precisamos compreender que letrar e alfabetizar são coisas distintas, é necessário aprender o código, mas também ter habilidade para usá-lo. A prática do letramento exige que o aluno vivencie situações sociais em que utilizem a leitura e a escrita, participar de atividades que desenvolvam o pensamento sobre o uso escolar e social e o funcionamento da língua. Isso serve para todas as pessoas que estão em fase de alfabetização.

Pensar de fato numa proposta inclusiva significa reorganizar o espaço escolar e reestruturar a dinamicidade das práticas pedagógicas, bem como repensar a formação dos docentes, tendo em vista que a mesma proporciona mudanças na concepção de ensino, com relação aos alunos com deficiência, principalmente no tocante a aprendizagem da leitura e escrita.

Dessa forma, proporciona além da interação social, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Com métodos diferenciados, a prática do letramento poderá acontecer de forma significativa, em

um contexto real. As crianças precisam se envolver com a função social da leitura e da escrita. Para isso, é importante que o docente proponha atividades que estimulem e desenvolvam a aprendizagem dos alunos, facilitando a compreensão do sistema de leitura e escrita. Assim, a construção do conhecimento e a interação da vida social do aluno poderão acontecer.

O presente estudo nos proporcionou conhecer as pesquisas em torno da prática de letramento para alunos com deficiência, entendendo a importância de mais pesquisas voltadas para esta área, já que o acervo de investigações sobre essa temática ainda é escasso. Além de uma contribuição teórica sobre as metodologias utilizadas pelos professores, ao trabalharem os níveis de letramento com alunos com deficiência, bem como apontar os desafios enfrentados pelos docentes, ao trabalharem o aprendizado da leitura e escrita desses alunos.

2 DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Mais do que combater a discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência, a implantação das políticas voltadas para essa temática veio garantir o acesso da pessoa com deficiência à escola comum. São muitos os desafios enfrentados, porém é necessário entender que as dificuldades não podem servir como justificativa para os fracassos, mas servirem como mola propulsora no surgimento de novas estratégias e recursos que possam desenvolver uma educação de qualidade para todos.

Um dos desafios ao lidar com a criança com deficiência está voltado para o aprendizado da leitura e da escrita. Muitos nem alcançam esse aprendizado e os que conseguem, apenas aprendem a ler e escrever, sem a compreensão, o entendimento dos textos lidos ou escritos. O acesso da criança ao mundo do letramento acontece com base em seu comportamento, em suas práticas sociais, com diferentes gêneros e tipos de

leituras, e com as funções que a leitura e a escrita desempenham no universo ao qual ele pertence.

À medida que avança o processo de inclusão, avança também a discussão de temáticas que envolvem o aprendizado de alunos com deficiência, e o letramento é um deles. Letrar, no contexto da educação inclusiva, requer uma organização metodológica que oriente professores e alunos envolvidos nesse processo. A prática do letramento se desenvolve com base na reflexão que o aluno faz sobre o uso da língua, assim,

> Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. (CARVALHO, 2014, p. 66).

A autora explica que, diferente de alfabetização, o letramento exige habilidades que vão além da leitura e escrita, é necessário que o indivíduo, além de se apropriar dessas práticas, faça uso das mesmas com propriedade, para todos os fins que envolvam a sua rotina diária, seja escolar, cultural. Portanto,

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 80).

Letramento é o uso competente da leitura e da escrita, habilidade de quem já domina o código. Portanto, letrar envolve habilidades de ler,

ISBN: 978-65-5222-069-1

interpretar, produzir textos dentro de um contexto social, com diferentes gêneros textuais.

Para muitos, que não distinguem alfabetização de letramento, isso não passa de uma forma tradicional de aprendizagem, em que o professor apenas transmite seus conhecimentos aos alunos, utilizando como práticas a junção de sílabas, memorização de sons e cópias. Dessa forma, a criança passa a ser um mero espectador, não participando do processo de conhecimento. E as crianças com deficiência são as que mais sentem por não serem ativas nesse processo de aquisição de conhecimento.

Não se trata de buscar metodologias prescritivas do que o professor deva ou não fazer para mudar tal cenário, mas compreender o seu papel num período em que o campo educacional vem sendo transformado pelo advento da educação inclusiva. Com isso,

> Há, no seio dos educadores e pesquisadores que se ocupam da educação inclusiva, uma tendência que atrai cada vez mais seguidores, na direção de uma interpretação mais abrangente do conceito de inclusão, de modo a se pensar em políticas inclusivas para todos os que têm sido historicamente barrados da escola e do sistema educacional. (KLEIMAN, 2001, p. 84).

A alegação dos docentes com relação ao despreparo para lidar com esses alunos é o discurso mais frequente para não buscarem desenvolver práticas que possibilite o aprendizado dos alunos com deficiência. Contudo, estes, na verdade, desafiam a escola comum no seu objetivo de ensinar, principalmente no tocante ao aprendizado da leitura e escrita, tendo em vista que os alunos com deficiência têm uma maneira própria de aprender, o que exige da escola a construção de estratégias apropriadas para atingir esse objetivo.

Nenhuma criança aprende no mesmo ritmo ou da mesma forma que a outra. Algumas precisam de intervenções, outras de um tempo maior, além de recursos e metodologias diferenciados. Aprender é uma ação individual, e cada sujeito regula a sua aprendizagem. O que clareia o entendimento dos alunos são as diferentes ideias, compreensões, opiniões e explicações vindas dos docentes, e para os alunos com deficiência,

esse aprendizado deve ser mais cauteloso ainda, haja vista não compreenderem de forma generalizada e precisam de explicações simples para, então, chegar a compreensão mais ampla. Segundo Vygotsky (2010) a criança raciocina de acordo com as explicações recebidas, e, então, reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações.

Não existe uma metodologia única para as atividades dos alunos com deficiência intelectual. Deve haver uma reflexão constante sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre a prática e as oportunidades de interação do aluno com o objeto de conhecimento. Dessa forma, pode-se avaliar as metodologias trabalhadas, propondo adaptações ou alterações que se julguem necessárias. Enfim, diversificando e adequando os métodos de ensino às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos, as barreiras de aprendizagem serão minimizadas.

Assim como é importante a mudança de atitude pedagógica do professor para garantir ao aluno com deficiência plena aprendizagem, também é imprescindível a luta política para ampliar a acessibilidade daqueles que possuem deficiência no seu deslocamento. A mudança pedagógica deve se somar à luta política para ampliação da consciência da necessidade da quebra de barreiras físicas, que se referem ao ambiente, como construção de rampas de aceso, sinais sonoros, calçadas adequadas, elevadores, entre outras mudanças necessárias. Essas políticas somadas contribuiriam para a mudança das atitudes de cada pessoa com relação à realidade dos que possuem deficiência. A ideia é, segundo observa Carvalho (1998),

> Deslocar o eixo das reflexões das necessidades educacionais especiais para a remoção de barreiras à aprendizagem parece uma proposta mais fadada ao êxito, na prática, pois na ideia de remoção de barreiras, todos os atores e autores do processo ensino-aprendizagem são considerados como co-partícipes. Melhorar as escolas e os processos que nela tem lugar, identificando e removendo barreiras, tanto diz respeito aqueles educadores que estão comprometidos com a ideia de educação para todos, como os que trabalham com o conceito de necessidades educacionais especiais e com os que defendem

ISBN: 978-65-5222-069-1

> os movimentos de inclusão, em sua concepção mais abrangente. (CARVALHO, 1998, p. 50-51).

Considerar as dificuldades que os alunos com deficiência apresentam e a necessidade do desenvolvimento de metodologias de aprendizagem que visam atender e facilitar as especificidades dos alunos é necessário, assim como é imprescindível que o professor tenha o conhecimento de qual prática está utilizando para atender as diferenças, propiciando de fato o avanço dos conhecimentos e da interação dos alunos.

Em muitos casos, a leitura e a escrita só se tornam uma realidade na vida das pessoas com deficiência quando essas entram no ambiente escolar. E essa demora acaba atrasando a aprendizagem. É por este motivo que os trabalhos a serem realizados com o aluno com deficiência precisam ser elaborados com boas estratégias de aprendizagem, para que recuperem o tempo perdido, uma vez que o contato com a leitura e a escrita, geralmente, só acontece na escola, pois a maioria dos pais busca esse apoio no ambiente escolar.

Acredita-se que a aprendizagem é a essência da educação, que sua função é primordial e precisa ser estimulada nos educandos. O aluno é capaz de aprender sobre o que está em sua volta, e o aluno com deficiência não é diferente. É preciso que lhe ensinem muito mais que as letras, mas também a escrita das palavras. É importante que tenham a compreensão do que eles leem, do que produzem e aprendam a utilidade dessas habilidades no seu uso social.

Para Magda Soares (2003), leitura e escrita devem ser práticas ensinadas pela escola, através de textos que tenham sentido para o aluno, que façam parte da vida dele. Não basta saber ler e escrever, o aluno precisa se envolver com as atividades de leitura e escrita, criar o hábito de ler e escrever, apreciando e compreendendo esse universo. Ainda, segundo a autora, muitas pessoas até sabem ler, mas não leem, sabem escrever, são alfabetizadas, mas não são letradas.

Carvalho (2014, p. 67), compreende que “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de

exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo".

E acrescenta:

> Algumas pessoas criam gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores-leitores na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários. (CARVALHO, 2014, p. 67).

Essa prática necessita ser trabalhada desde as primeiras representações de escrita do aluno, levando em consideração o que supõe sobre a escrita, a partir do que ele já sabe. Dessa forma, o professor pode iniciar as intervenções, para que ele entenda e se familiarize com o exercício da escrita e inicie a prática da leitura. É importante iniciar possibilitando o acesso do material ao aluno desde seus primeiros rabiscos, desenhos, pois isso é o princípio para uma alfabetização plena, segundo os estudos de Ferreiro (2001a):

> Minha função como investigadora tem sido mostrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validez e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-la. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua escrita, todas as escritas. (FERREIRO, 2001a, p. 36).

O contexto social no qual os alunos estão inseridos é de extrema importância para a prática do letramento, pois ensinar a criança a ler e escrever é importante, mas dar condições para que ela faça uso desse

ISBN: 978-65-5222-069-1

aprendizado é essencial. Necessário, então, que a prática de leitura seja feita com base em jornais, revistas, livros infantis, pois os mesmos trazem informações que dizem respeito ao contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Quando se trata de educação escolar não se pode deixar de lado o fato de que precisamos de um método que oriente professores e alunos. Vale lembrar também que não há uma receita que satisfaça a todos os estilos de aprendizagem, mas que há fundamentos teóricos-metodológicos que possibilitam melhor entender a necessidades de aprendizagem os alunos.

Nos dias atuais, as escolas consideradas comuns ainda precisam de espaços cada vez mais inclusivos. Porém, essa realidade ainda está sendo construída, precisando de maiores apoios e clareza social, uma vez que as escolas não foram feitas para atender alunos com deficiência, mas suas estruturas e outras implicações ainda estão distantes da verdadeira escola inclusiva, como discute Ropoli (2010) para quem,

> Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. (ROPOLI, 2010, p. 7).

Apesar da inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula, ainda percebemos exclusão por parte do sistema educacional, que separa, que segrega, que traz consigo uma dicotomia que vem sendo mascarada por práticas excludentes. Precisamos de escolas comuns inclusivas, que resguardam o direito de todos à igualdade de oportunidades, que não enxerguem esses alunos como apenas deficientes, mas que percebam que a diferença que existem entre cada pessoa pode servir como válvula propulsora para um ensino diversificado.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Precisamos entender que a classificação desses alunos em normais e anormais, bons e ruins, promove cruelmente a exclusão daqueles que buscaram na escola, justamente o seu contrário, a inclusão. Desse modo, pode-se observar que,

> Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las. (ROPOLI, 2010, p. 9).

É comum a presença de alunos com deficiência nas classes comuns. De fato, isso é importante, pois este pode desenvolver-se socialmente e intelectualmente. Podemos considerar isso um avanço se compararmos à época da segregação e exclusão, quando as primeiras civilizações excluíam, abandonavam as pessoas com deficiência. Mas para que a inclusão seja uma realidade é necessário o interesse e a participação de toda a comunidade escolar e da sociedade em geral. De outra forma, os alunos permanecerão em salas de aula excluídos e sem perspectiva de dar continuidade a qualquer forma de desenvolvimento.

Com relação ao letramento, algumas pesquisas mostram resultados desfavoráveis quando se trata de crianças no contexto escolar. O fracasso em letrar traz insegurança aos docentes que trabalham essa temática e também à sociedade, que espera resultados satisfatórios desses profissionais. Em lidando com a deficiência de alguns alunos, a insegurança é ainda maior. O desafio de letrar esses alunos, pode ser estimulante, já que traz aos docentes uma busca por novas estratégias, mas pode também ser algo assustador, se os professores não acreditarem que podem ensinar a todos, a depender das estratégias utilizadas para cada grupo. Apresen-

tamos abaixo o que seria o letramento para Kleiman (1995) que o define como:

> [...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Diferente da alfabetização, o letramento busca se apoiar em comportamentos que ultrapassem o nível alfabético, busca um domínio da língua não apenas no sentido alfabético e ortográfico, mas também destacar os comportamentos, as práticas sociais em que o uso da leitura e da escrita esteja envolvido. Magda Soares (2003) destaque que esses conceitos são, por vezes, confundidos, ou sobrepostos, colocando-nos a necessidade de melhor entender, ou seja,

> a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90).

Ainda assim, é necessário compreender e reconhecer que alfabetização e letramento se distinguem e se complementam ao mesmo tempo. Alfabetização seria a aprendizagem do sistema de escrita, enquanto o letramento desenvolve as habilidades do uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Aplicar tanto um quanto o outro a alunos com deficiência exige uma mudança que atenda a todos com um ensino de qualidade, que garanta a aprendizagem através da reconstrução de práticas educativas, que exterminem o estranhamento entre o educador e o sujeito que

não se encaixa nos padrões de ensino da escola e da sociedade. Carvalho (2014, p. 9) comenta: "[...] podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler".

É possível, sim, ensinar adultos e crianças a lerem. E com as pessoas que tem deficiência não é diferente. Esse trabalho precisa ser feito com base no mundo em que cada pessoa vive. É preciso que este mundo faça parte da vida dos aprendizes, dos leitores. Assim, poderá compreender e nomear as práticas sociais ao seu redor, sabendo o que cada coisa representa.

Pensar um objetivo para o aprendizado da leitura e escrita de todo e qualquer aluno é essencial. Se a ideia é que ele aprenda as convenções ortográficas, usar palavras soltas pode ajudar. Mas se quisermos formar leitores, que escrevam textos[5], que aprendam com os textos e os interprete, então, precisamos criar condições de possibilidade para que os mesmos redijam textos de acordo com suas vivências, com o contexto em que estão inseridos.

Aprender a ler e escrever acontece desde cedo, de maneira que a criança possa, também, participar das práticas sociais que a escrita proporciona. A prática de letramento poderia sugerir atividades que desenvolvam a compreensão da escrita, pois assim, haverá também a ampliação do vocabulário do aluno, bem como o aumento no nível de informações e conhecimentos adquiridos.

Precisamos saber que a metodologia para letrar ou alfabetizar nem sempre é o que mais importa. Mais importante é quem estará à frente

5 Compreendemos texto com a contribuição de Marlene Carvalho (2014, p. 49): "A raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um teto. Um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo: uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto. Um texto é mais do que a soma de palavras e frases: assim, uma lista de frases estereotipadas das cartilhas do tipo *O boi baba, a Babá bebe, O ovo é da ave etc.* estão longe de constituir um texto".

desse trabalho que deve sempre selecionar, organizar e planejar novas estratégias e recursos, dando lugar à criatividade e criando novas experiências que servirão de subsídio a outros profissionais. Além disso, outro profissional pode ajudar no aprendizado da leitura e escrita dos alunos com deficiência. Afinal, não apenas o professor de língua portuguesa tem essa função, mas todos que lidam com essa criança podem fazer esse trabalho, ou simplesmente mediá-lo.

O professor de atendimento educacional especializado deve propor ações em parceria com os professores das classes comuns, sugerindo recursos e materiais que garantam a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades. Esse profissional conhece o aluno com deficiência, sua individualidade, suas necessidades, e pode ajudar a elaborar as atividades que de fato ajudem no desenvolvimento do aluno. Ele deve propor os recursos e estratégias, verificar se está surtindo efeito e buscar os ajustamentos necessários para que a aprendizagem de fato aconteça.

Magda Soares (2003) explica que precisamos alfabetizar letrando, lembrando sempre da especificidade desse processo, que é ensinar a criança e ela aprender. Lembrarmos que a especificidade de cada aluno é que faz a diferença quando lidamos com a educação inclusiva. E buscar uma forma de estimular o aprendizado desses alunos, articulando as temáticas que envolvem essa aprendizagem proporcionam melhores resultados.

3 SITUANDO A PESQUISA: A METODOLOGIA

A proposta da educação inclusiva vem responder a demanda da sociedade por uma educação na qual, professores, alunos, pais, gestores e demais profissionais sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. A educação inclusiva não é somente manter o aluno com deficiência dentro da sala de aula; é também possibilitar todas as oportunidades que o aluno considerado comum, dotado de plenos sentidos e razão, tem, para que alcance a aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Neste sentido, torna-se viável uma pesquisa científica que investigue o acervo bibliográfico referente à prática de letramento de alunos com deficiência, deixando clara a necessidade, ou não de mais produções acadêmicas sobre esse tema. Para isso, se fez necessária a escolha de um aporte metodológico que possa nos trazer um panorama claro de das publicações envolvendo essa temática.

Na busca pela clareza e consistência da produção acadêmica e pela necessidade de compreender melhor as referências teóricas relativas à nossa temática, decidimos desenvolver uma pesquisa bibliográfica, pois é de extrema importância que sejam realizadas leituras e buscas acerca do tema em estudo, para que possamos ter um maior embasamento teórico. Segundo Lakatos e Marconi (1987), na pesquisa bibliográfica,

> Trata (-se) do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 66).

Nesse sentido, podemos considerar este tipo de pesquisa como o primeiro passo de toda a pesquisa científica, que norteou o trabalho, tendo em vista que ao nos depararmos com diversificadas opiniões e ideias, podemos sempre criar novos conceitos e adquirir mais autonomia para falarmos da temática pesquisada.

Lakatos e Marconi (2010) dizem ainda que a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Desta forma, percebemos que, ao utilizarmos esse tipo de investigação, nos aproximamos diretamente de uma ampla variedade de informações e, através delas, poderemos dialogar com mais intimidade com pesquisas já realizadas, adquirindo, assim, condições de inserir nosso tema no conjunto das contribuições científicas pertinentes à temática em estudo.

Assim, realizamos um mapeamento dos resumos e da análise dos dados de teses e dissertações encontradas na BDTD (Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações), especialmente aqueles voltados a nossa temática. Esse trabalho resultou numa enumeração provisória, e após o levantamento geral, nos debruçamos sobre os resumos que tratassem de temática próxima a nossa investigação. A busca pelas produções foi feita exclusivamente pela internet, onde utilizamos algumas palavras-chave, através das quais rastreamos os títulos que davam ênfase à temática da educação inclusiva e letramento.

Usando as palavras **letramento, educação inclusiva** e **deficiência**, encontramos 535 trabalhos, mas desse total, apenas 07 pesquisas abordavam o viés por nós desejado, que é a prática do letramento voltada para a aprendizagem dos alunos com deficiência. Através das leituras dos resumos e das análises dos dados dessas produções, explanaremos a seguir sobre a interseção dessas duas temáticas, letramento e educação inclusiva.

4 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O RESULTADO

O estado do conhecimento que nos propomos mapear se mostra importante não apenas para levantar informações, mas também para conhecer as produções voltadas para o letramento de alunos com deficiência, e que pudessem contribuir e consubstanciar a nossa investigação. Apresentamos o resultado de nossa busca bibliográfica no quadro a seguir:

Quadro 01: Dados das produções encontradas na BDTD

Instituição	Grau/Ano	Título	Autor
UNB	Tese/2013	**A Construção Da Identidade De Gênero Na Educação Inclusiva: Letramento E Discurso**	Denise Tamaê Borges Sato
UNB	Tese/2013	**Discurso, Identidade E Letramento No Atendimento Educacional À Pessoa Com Deficiência**	José Ribamar Lopes Batista Júnior
PUCRS	Tese/2014	**O Letramento Na Síndrome De Down: O Papel Da Família E Da Escola**	Cláudia Madalena Feistauer

Instituição	Grau/Ano	Título	Autor
UFS	Dissertação/ 2015	**Letramento e educação inclusiva: Construindo Práticas De Leitura E Escrita No Ensino Fundamental II**	Maria Aparecida Alves Menezes
UNB	Dissertação/ 2012	**O letramento de alunos surdos para a vida**	Renata Antunes De Souza
UNB	Dissertação/ 2013	**Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público**	Sinara Bertholdo De Andrade
UFG	Dissertação/ 2015	**Tecnologia Assistiva E Práticas De Letramento No Atendimento Educacional Especializado**	Wanessa Ferreira Borges

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nas leituras dos resumos e nos resultados das análises dos dados dessas produções, percebemos que o discurso voltado para a inclusão de alunos com deficiência é sempre aquele em que os professores precisam lidar com o novo, com o desafio de ensinar a essas crianças. É imprescindível reconhecer a necessidade de uma reestruturação do sistema de ensino, considerando as diferenças, respeitando os limites e as necessidades de cada criança, já que para cada uma delas o aprendizado acontece de maneira diferente.

Os sete estudos - 04 (quatro) dissertações e 03 (três) teses - tratam do letramento de alunos com deficiência. Um deles fala especificamente de alunos com deficiência visual, outro é voltado para a surdez, um para alunos com Síndrome de Down e os demais voltados para as deficiências num contexto mais geral.

Na tese de Sato (2013), a busca foi por identificar nos discursos e nas práticas de letramento, elementos que contribuem para esclarecer o que promoveu na educação e especificamente na educação especial inclusiva, a atividade docente como gueto feminino moderno. Os resultados dessa tese mostram que os discursos voltados para a inclusão são os mesmos difundidos pelas leis que amparam a educação de pessoas com deficiência, direito a igualdade, a justiça, a oportunidades, mas que a prática está voltada para atividades que desvalorizam o docente, quando da escassez de recursos e de formação adequada para este trabalho. Além disso, mos-

tra que o trabalho docente para a educação inclusiva está direcionado mais para o gênero feminino, como se essa atividade fosse algo de competência das mulheres. Com relação ao letramento, as práticas utilizadas não garantem a aprendizagem dos alunos de forma significativa.

A tese de Batista Júnior (2013), investiga por meio do letramento e dos discursos para a educação inclusiva o contexto do atendimento educacional especializado. Nessa investigação, o autor constatou a deficiência voltada para a formação docente inclusiva, bem como um atendimento que ora se mostra eficaz, quando os professores trabalham com suas experiências, e ora aparece carente de recursos e estratégias que garantam uma aprendizagem mais consistente aos alunos com deficiência.

Feistauer (2014), desenvolveu uma pesquisa voltada para analisar o impacto da família na formação de leitores, trabalhando especificamente com alunos com Síndrome de Down. Essa pesquisa mostra a importância da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois segundo os resultados, os alunos cujas famílias se envolviam nesse processo tinham resultados mais satisfatórios, sendo que essas famílias eram letradas. Os demais alunos, embora as professoras realizassem práticas de letramento durante as aulas, apresentavam aprendizado mais reduzido, uma vez que a família não os fazia ter contato com situações de letramento quando estavam fora do ambiente escolar.

A dissertação de Menezes (2015), investiga a contribuição do gênero textual para ampliar as competências, habilidades e letramentos dos alunos. Para isso, a autora faz uso de receitas culinárias aplicadas em uma sequência didática, em um centro de atendimento educacional especializado. A autora verifica que o uso de gêneros textuais efetiva e amplia o letramento de alunos, esclarecendo que as práticas utilizadas pelos docentes podem garantir a aprendizagem.

Souza (2012), investiga se o letramento em língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, condiz com o nível de escolarização, além de pesquisar se os gêneros textuais e as estratégias dos professores contribuem para o letramento desses alunos. A pesquisa mostra a importância

da afetividade entre professor e aluno, a necessidade de trabalhos escritos e o uso de diferentes gêneros textuais como estratégias para a aprendizagem, pois apenas as aulas de língua portuguesa e os intérpretes não são suficientes para o letramento desses alunos. Uma das estratégias utilizadas foi a escolha de gêneros textuais que seriam mais adequados a realidade dos alunos surdos, como os bilhetes, por ser uma forma rápida de comunicação dentro da comunidade surda, a carta, para comunicação dentro da família, o e-mail que é bastante utilizado pelos alunos surdos, resultado da tecnologias, regras de jogo, blogs dente outros que são utilizados no universo surdo. Após a escolha, é necessário trabalhar cada um desses gêneros de acordo com o estabelecido na sequência didática, quando houve momentos determinados para cada atividade, iniciando pela explicação da função social do gênero, até a socialização da produção escrita de cada gênero trabalhado. É imprescindível o uso de estratégias, de práticas que de fato garantam o aprendizado dos alunos. Percebemos que desenvolver atividades voltadas para a realidade dos alunos, envolvendo a função social da leitura e da escrita, pode proporcionar uma aprendizagem eficaz.

Na dissertação de Andrade (2013), a busca é por discutir a inclusão de alunos com deficiência visual na rede pública, bem como as práticas sociais dessas pessoas, além dos discursos voltados às práticas do letramento dos profissionais que trabalham com a deficiência visual. Mais uma vez surge a constatação de que as estratégias, os métodos, os recursos utilizados durante o ensino, podem garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos com deficiência, como o uso da tecnologia, computadores, lupas eletrônicas, materiais adaptados, como recursos de alta e baixa tecnologia, fones, mouses, teclados adaptados a deficiência do aluno, garantindo a acessibilidade desses alunos ao aprendizado do letramento. Entendemos que o advento das novas tecnologias são ferramentas importantes para a inclusão desses alunos no mundo letrado, pois os professores usam do aparato tecnológico para inserir esses alunos no mundo da leitura e da escrita, fazendo-os perceber a importância dessas práticas para se incluírem socialmente.

Por fim, Borges (2015) intentou compreender as concepções e práticas de professores do atendimento educacional especializado quanto à tecnologia assistiva[6] em relação às práticas de letramento de alunos com deficiência. Os resultados dessa pesquisa mostram que alguns recursos de tecnologia não são utilizados pelos professores por falta de uma formação que garanta o uso de práticas voltadas para a leitura e escrita, bem como o uso de práticas habituais voltadas para a empiria, para a experiência desses professores.

O levantamento dessas pesquisas nos possibilitou a ampliação do nosso conhecimento sobre alguns estudos desenvolvidos acerca de uma temática que se assemelhe a nossa. Através dos resultados de cada uma dessas pesquisas, extraídos dos resumos e da análise dos dados desses trabalhos, observamos a urgente necessidade de mais investigações voltadas para essa temática, já que vivemos em uma sociedade que valoriza a leitura e que discrimina quem não tem competência como leitor e escritor. Deixando claro, também, que quando se trata de educação de pessoas com deficiência, existe uma grande lacuna no aprendizado desses alunos.

Percebemos que a inclusão de pessoas com deficiência não é uma constante, quando se trata de educação. Mas, com base nas produções que mapeamos, podemos entender que a prática da leitura e da escrita pode ser trabalhada de forma satisfatória, para que possa atender as necessidades de cada aluno, de cada deficiência, sem possibilitar aprendizado a uns em detrimento de outros. Através dos recursos, e das estratégias elaboradas pelo professor, as aulas poderão se tornar prazerosas para os alunos, de forma que o ato de ler e escrever deixe de ser uma obrigação e passe a ser uma atividade estimulante para as crianças, tenham elas deficiência ou não.

6 Para Sartoretto e Bersh (2012), Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que atualmente a educação inclusiva está amparada na concepção dos direitos humanos e que garantem a igualdade e qualidade de ensino para todos, percebe-se que grandes avanços já foram conquistados ao longo dos anos, como o acesso às escolas regulares, o atendimento educacional especializado, as salas de recursos, entre outros. No entanto, ainda há muito a se fazer. Dessa forma, o currículo com as devidas adequações poderá ser o instrumento que de fato trará essa igualdade e qualidade de ensino para todos os alunos, independente de sua condição física, intelectual ou sensorial, basta que trabalhemos com o princípio da equidade e alteridade. Assim, saberemos respeitar as diferenças e valorizar a diversidade.

Falamos de processos que estão em constante discussão, letramento e educação inclusiva e se torna importante seu estudo, pois, tudo que está ligada a uma melhoria educacional inclusiva contribui para todos que estão envolvidos nessa perspectiva; principalmente para o aluno com deficiência, que é o protagonista desse discurso.

Em nossa investigação percebemos que a prática dos professores está condicionada a situações que envolvem apenas ao conhecer a deficiência dos seus alunos, dificultando assim uma aprendizagem que desenvolva habilidades referentes a temática desenvolvida por nossa pesquisa, que é o letramento para os alunos com deficiência. Entendemos no decorrer de nossas leituras, que o aprendizado da leitura e escrita, requer atividades que envolvam a criança em contextos sociais que faça sentido para elas. Através das entrevistas chegamos às respostas de nosso objetivo, que foram expostas ao longo da discussão, e percebemos que a prática desses professores pode ser melhorada, desde que os mesmos busquem fundamentar sua prática em teorias que os reportem aos temas que devem trabalhar.

A educação inclusiva atrelada ao letramento é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na edu-

ISBN: 978-65-5222-069-1

cação, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação, em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas a fim de atender as diferenças. Esse aprimoramento é necessário sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

Para que a educação se torne efetivamente inclusiva é necessário que os professores flexibilizem suas aulas com metodologias inovadoras e inclusivas, a exemplo disso, podemos citar as estratégias e recursos identificados nos trabalhos que mapeamos através do estado do conhecimento, dentre eles, o uso de infraestrutura tecnológica, por meio de materiais adaptados às necessidades de cada deficiência, o uso de materiais que atendam a realidade social de cada aluno e que promovam o desenvolvimento destes, em que haja realmente uma educação voltada para todos, com oportunidades iguais de aprendizado, ou seja, não é possível utilizar uma metodologia homogênea em sala de aula, pois cada aluno possui potencialidades e dificuldades específicas. Além dessa metodologia diferenciada utilizada pelo professor, ele deve preocupar-se com as especificidades e necessidades de cada aluno.

Concluímos dizendo que, sob diferentes pontos de vista, concepções e argumentos, a educação inclusiva é um assunto que vem sendo discutido nos últimos tempos, em decorrência do crescente ingresso de pessoas com deficiência no ensino regular. E com isto, surge a necessidade de estratégias que levem ao desenvolvimento do aluno incluído. Ao longo de nossa pesquisa, vemos a importância do ensino da leitura e da escrita na vida do aluno com deficiência. Pois, toda ação inclusiva está condicionada a novas aprendizagens, e podemos entender que todos podem ser responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e social da criança com deficiência.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota.; MANTOAN, Maria Tereza Egler. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: MEC. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Mental. São Paulo, 2007. Cap. 1, p. 13-42.

BIBLIOTECA BRASILEIRA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. BDTD, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 17 jan 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nos 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Coletânea de Normas para a Educação Básica.** Rio Branco: SEE/CEE, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzaleset. al, 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Os usos sociais da escrita e a Educação Inclusiva no Brasil. In: Seminário Internacional de Educação Inclusiva, 2. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, MG, 2001. p. 84-101.

_____. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia cientifica,** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico,** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987
SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Cadernos de formação:** Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da educação, Secretária de Educação Especial, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.059

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS

Giordana Nascimento de Freitas e Silva[1]
Tarcileide Maria Costa Bezerra[2]

RESUMO

Objetiva contextualizar histórica e politicamente a educação destinada às pessoas com deficiência. Nesse sentido, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) identificar portarias, leis e decretos nacionais que representaram avanços em direção ao alcance de uma prática educacional inclusiva; e b) compreender os marcos regulatórios (declarações e tratados) instituídos em âmbito internacional que colaboraram para tal percepção. Como subsídio teórico, utiliza-se o ordenamento jurídico brasileiro, bem como os documentos orientadores produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza básica e, por sua vez, de caráter "puro", uma vez que buscou contribuir para a construção do referencial teórico relacionado às temáticas abordadas. Logo, optou-se pela modalidade exploratória, por meio da elaboração de uma revisão de literatura. Esta evidenciou que tratamentos de exclusão e segregação coexis-

1 Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Bibliotecária desta universidade. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Plus. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, giordananf@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação Brasileira e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, tarcileide.bezerra@uece.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

tiram ao longo do tempo, anulando, em suma, as oportunidades de acesso à educação por parte das pessoas com deficiência. Entretanto, as ações normalizadoras construídas historicamente, ensejam o desdobramento de atitudes de inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes educativos. Com efeito, à luz das discussões internacionais, verificou-se a paulatina estruturação de um ordenamento jurídico nacional, mais comprometido com a garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência. Isto inclui, entre outros locais, escolas e universidades onde a inclusão passa a ser fundamental e transversal às políticas públicas de educação, materializadas em instalações, serviços, produtos e equipamentos baseados na proposta do Desenho Universal (DU).

Palavras-chave: Educação, História, Inclusão, Pessoas com deficiência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

Compreender a trajetória de luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de seus direitos e pela participação ativa na sociedade é fundamental para que o movimento de inclusão possa ser efetivado nos diversos ambientes em que a educação ocorre. Em contrapartida, o processo de conscientização e sensibilização para a inclusão das pessoas com deficiência nas instâncias sociais, políticas, educacionais e culturais tem sido marcado por muitos embates e, infelizmente, pelo preconceito e pela falta de credibilidade nas potencialidades dessas pessoas.

Tem-se, portanto, a concepção ideal de um ser "produtivo", adequado às necessidades econômicas e de sobrevivência estabelecidas ao longo do tempo — concepção essa na qual as pessoas com deficiência não se encaixam.

De acordo com Glat (2005), a estigmatização e marginalização se constitui na imposição de tipificações, mediante a padronização de capacidades físicas e cognitivas que conduzem a estereotipação de comportamentos, competências e habilidades. Assim, aos indivíduos que destoam de tais "modelos", é atribuída a valoração de teor negativo e, consequentemente, uma severa desacreditação. Tal marginalização é fruto de concepções que influenciam as maneiras de percepção do homem em relação a si e ao mundo, ocasionando, com isso, a proliferação de preconceitos.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo contextualizar histórica e politicamente a educação destinada às pessoas com deficiência, bem como os tratamentos dispensados a elas pela sociedade, sob as perspectivas integracionista e inclusiva. A partir desse pressuposto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) identificar portarias, leis e decretos nacionais; e b) compreender os marcos regulatórios (declarações e tratados) instituídos em âmbito internacional, que representaram avanços em direção à prática educacional inclusiva.

Com base nesse contexto, destacamos a seguir as práticas sociais conferidas às pessoas com deficiência, em conjunto com os princípios ideológicos que condicionam tais entendimentos, tendo como ponto norteador o campo educacional. Para tanto, utilizamos como subsídio teórico o ordenamento jurídico brasileiro, bem como os documentos orientadores produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

2 METODOLOGIA

Com o intuito de contemplar os objetivos definidos, propõe-se a realização de um estudo de natureza básica, voltado à abordagem dos pressupostos teóricos e políticos que caracterizam o movimento histórico em direção à educação das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Isto porque, de acordo com Gil (2008), a pesquisa de caráter "puro" visa impulsionar o desenvolvimento do referencial teórico das áreas de conhecimento, sem a proposição imediata de aplicações no âmbito prático.

Corroborando com essa escolha, optamos pela modalidade exploratória, tendo em vista a busca por materiais oriundos de iniciativas de pesquisa nos contextos internacional e nacional, principalmente, do continente europeu. É o que Siena *et al.*, (2024, p. 58) nos sugere ao afirmar que: "A pesquisa exploratória tem como objetivo obter maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou contribuir na construção de hipóteses para estudos posteriores". Com isso, visamos conhecer de maneira geral as concepções científicas sobre a temática em questão.

Para tanto, foi desenvolvida uma revisão de literatura, tendo como parâmetro o olhar que a Universidade de Aveiro (2023, p. 4) nos apresenta sobre suas finalidades: "Oferecer uma visão geral (e crítica) da literatura publicada sobre um tema ou tópico; Sugerir novos caminhos para a investigação; Alargar a compreensão do problema/questão de investigação".

Logo, foram realizadas consultas a livros, Artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em eventos, publicados no período de 2012 a

2023, em ambientes de informação presenciais (Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará e Biblioteca Central da Universidade Estadual do Ceará) e virtuais (Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google acadêmico) com a intenção de: a) identificar as percepções de autores brasileiros e estrangeiros sobre o tema de nossa pesquisa; b) realizar comparações e propor considerações que possam trazer benefícios para promoção da acessibilidade cognitiva de pessoas com deficiência, em concordância com as delimitações de natureza conteudística já descritas. Os descritores de texto que utilizamos nas buscas por informação foram os seguintes: Educação, História, Inclusão, Pessoas com deficiência.

Portanto, ao final desta pesquisa, esperamos apresentar reflexões que despertem nos profissionais, sobretudo, da área educacional, um olhar mais atento para as potencialidades das pessoas com deficiência no tocante às suas possibilidades de aprendizagem, em detrimento de um foco historicamente voltado somente para as suas dificuldades. Daí a abordagem qualitativa nortear o estudo proposto, uma vez que o interesse decorrente de nossas escolhas metodológicas, segundo Minayo (2014), terá como base percepções subjetivas sobre os sentidos, concepções e intuitos que, de maneira implícita e ou explícita, estão sendo apresentados na literatura científica, acerca da leitura como ferramenta de inclusão social, mediante a contextualização temática enfatizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em consonância com Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019), na Antiguidade prevalecia o ideal de sublimidade no tocante à estética, ou seja, a beleza advinda do corpo fisicamente perfeito. Nessa conjuntura, as pessoas com deficiência física ou, à época, intitulada “mental”, eram consideradas “defeituosas” e, porquanto, deveriam ser relegadas do convívio coletivo. Postura essa que continuou a ser adotada na Idade Antiga, onde eram recorrentes as atitudes de discriminação, isolamento e genocídio. É

ISBN: 978-65-5222-069-1

o que nos afirma Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015, p. 3): "Na Idade Antiga, mais especificamente na Grécia antiga, bebês que nasciam com deficiência eram comumente sacrificados ou escondidos [...]".

Percebe-se, portanto, a desvalia dos sujeitos deste segmento desde a mais tenra infância, pois era imperativo a existência de um corpo que se desenvolvesse sem intercorrências, a fim de garantir um desempenho exitoso para combate nas guerras. Com isso, crianças que apresentavam alguma "anomalia", eram lançadas nos penhascos ou mesmo negligenciadas.

Corroborando com esse argumento, de acordo com Santos (2019), Platão também ratificou a necessidade de eugenia por prática violenta ou inanição do grupo em questão. A desumanidade atrelada às crianças com deficiência, também é verificada em relação à Educação, já que Gugel (2007) nos aponta que, na percepção de Aristóteles, o referido direito não deveria lhes ser concedido por lei.

A deficiência esteve também ligada ao fator do castigo e punição apontados pelo pensamento de Santo Agostinho. Isto porque, nos séculos IV e V a dita "deficiência mental", tinha sua natureza decorrente de pecados das gerações anteriores, sendo, por conseguinte, o surgimento desta condição uma penitência a ser cumprida ou castigo (Mota; Santos, 2010). Não obstante, na Idade Média, as noções de compaixão e desprezo referentes às pessoas com deficiência coexistem, segundo indica o Brasil (2006, p. 9):

> Essas contradições geram ambivalência de sentimentos e atitudes que iam da rejeição extrema, passando por piedade e comiseração e até a superproteção, fazendo com que surgissem assim as ações de cunho social, religioso e caritativo de proteção e cuidados como: hospitais, prisões e abrigos.

Sob a perspectiva cristã, a deficiência persiste enquanto um mal, porém considera-se que as pessoas acometidas por este, sendo cristãs, possuem uma alma, assim como as demais. Surgem, então, as instituições sociais e religiosas com o intuito de oferecer cuidado e proteção, tendo

ainda como ponto de partida, o isolamento nos espaços construídos com essa finalidade. Não obstante, Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015), apontam que, em conformidade com o mesmo viés religioso, no século XV, muitos indivíduos foram queimados em fogueiras no decurso da Inquisição pela Igreja Católica, com a justificativa de serem loucos.

De acordo com as autoras, com o Renascimento e o advento científico caracterizado pelo desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, a produção de pesquisas e o afloramento da arte em suas várias linguagens, o olhar médico passa a conduzir o estudo sobre a deficiência abordando essencialmente questões biológicas. Sobre isso, vejamos o que nos traz Nuernberg (2020, p. 47):

> A segregação e a institucionalização das pessoas com deficiência nasceram com a Modernidade e se perpetuam até hoje, embora agora mobilizadas por novos ideários. Disto tudo nasce o modelo biomédico da deficiência, indissociável do projeto civilizatório da modernidade, de seu caráter normativo e de seus dispositivos institucionais, que resultaram nas práticas voltadas a curar, corrigir ou cuidar de pessoas com deficiência.

Embora de forma incipiente, essa realidade passa a enfocar a pessoa com deficiência como um ser humano cuja condição é atribuída a uma patologia. Tal concepção incentiva a institucionalização de espaços de "acolhimento" e "tratamento" e, posteriormente, contribui para o surgimento dos hospitais psiquiátricos, de forma mais proeminente, no século XVI. Com efeito, esse panorama corresponde ao contexto da Idade Moderna, período em que as pessoas com deficiência eram encaminhadas a instituições com os objetivos mencionados, geralmente localizadas em lugares distantes de suas residências, o que impedia o retorno ao convívio familiar e, por conseguinte, perpetuava o processo de exclusão social. Nesse momento, a educação ainda se apresentava como uma possibilidade remota, sendo o cuidado médico a principal prioridade destinada a esse público.

Na Idade Contemporânea, inicia-se uma reflexão sobre o direito à educação da pessoa com deficiência como um cenário passível de acon-

tecer, mas ainda sob a ótica da segregação, em ambientes "preparados", para uma razoável orientação educacional. Ou seja, o princípio ideológico que norteava essa postura era notadamente de natureza excludente. Essas iniciativas são contextualizadas e influenciadas pela Revolução Francesa que, ao defender os valores de Liberdade, Fraternidade e Igualdade, considera:

> [...] a deficiência [...] como um distúrbio metálico, que pode ser tratado e é neste século que surgem os hospitais psiquiátricos para o tratamento das pessoas portadoras de deficiência mental. Surgem também os movimentos sociais da Revolução Francesa que trouxe modificações para todo o mundo ocidental. O resultado desse movimento a Declaração Direitos Humanos na qual podemos citar: • O respeito, pelo Estado, à dignidade da pessoa humana; • O direito à propriedade individual; • A liberdade e a igualdade dos cidadãos perante a lei; • O direito de resistência à opressão; • A liberdade de pensamento e de opinião (Monteiro *et al.*, 2016, p. 224).

A inclusão como paradigma que condiciona pensamentos e atitudes tem sua origem, ainda que muito preliminar, quando surgem as discussões sobre a dignidade humana e todas as prerrogativas que derivam deste direito. De fato, com o fim da Segunda Guerra Mundial, em meados de 1945, houve um movimento em nível mundial que incluiu em pauta a garantia dos direitos humanos numa visão geral, isto é, abrangendo todas as pessoas. Isto posto, apresentamos abaixo alguns marcos orientadores, em nível nacional e internacional, que reverberam em relevantes discussões com foco na educação das pessoas com deficiência e, por sua vez, na sua compreensão enquanto sujeitos aprendentes.

3.1 PRESSUPOSTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da década de 1960, a concepção sobre as Pessoas com Deficiência passou a contemplar, para além das questões sensoriais e físicas propriamente ditas, as barreiras impostas pela sociedade como fatores que dificultavam a inserção destas de maneira saudável. Desse modo, ini-

ISBN: 978-65-5222-069-1

cia-se uma dinâmica que concebe os "receios sociais" em foco enquanto barreiras atitudinais, bem como vislumbra as conexões entre as condições socioeconômicas dos referidos sujeitos e a existência da deficiência, sobretudo, no contexto de países subdesenvolvidos.

Posto isso, o ano de 1981 é declarado pela Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) como "Ano Internacional das Pessoas com Deficiência" tendo como principal iniciativa, implementada no ano posterior, o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências", celebrado em Assembleia Geral por meio da Resolução nº 37/52, de 3 de dezembro de 1982 (ONU, 1993). Nessa perspectiva, salientamos que:

> O Ano Internacional e o Programa de Ação Mundial foram grandes impulsionadores dos progressos nesta área. Ambos puseram em destaque o direito das pessoas com deficiências às mesmas oportunidades dos restantes cidadãos e a desfrutar em pé de igualdade da melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento económico e social. Também pela primeira vez se definiu o conceito de desvantagem (handicap), como função da relação entre as pessoas com deficiências e o seu meio.

Com isso, evidencia-se que a percepção acerca da necessidade de compreensão, respeito, valorização e promoção da diversidade humana tem sido fruto de processos históricos de discussão e enfrentamento por parte de segmentos que, inseridos em diferentes marcadores sociais, apresentam-se bastante vulneráveis quanto à garantia de seus direitos e liberdades fundamentais. Diante desses desafios, muitas organizações internacionais que têm os direitos humanos como pauta de ação realizam um trabalho de conscientização e luta junto ao poder público, à sociedade civil, às organizações não governamentais e às instituições privadas. Entre esses agentes, destaca-se a Organização das Nações Unidas (ONU) e seu trabalho, em especial, em relação às pessoas com deficiência, ao colocar em evidência a relevância da garantia do exercício da cidadania mediante a adoção de medidas que favoreçam sua efetiva participação social de forma equitativa.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com efeito, em nível nacional, a Constituição Federal Brasileira de 1988 ratifica o exposto no Artigo 205, ao estabelecer que a Educação é um direito de todos, cuja responsabilidade por sua salvaguarda, pertence ao Estado e à Família devendo ser assegurado com o apoio da sociedade, a fim de possibilitar o desenvolvimento do sujeito, bem como sua preparação para inserção no mercado de trabalho e atuação cidadã. Complementando essa afirmação, no Artigo 206, Inciso I, é exposta a premência do acesso, mas também da permanência no ambiente escolar, no âmbito do sistema regular de ensino, sendo para tanto, necessária a oferta do atendimento educacional especializado.

Consoante o valor acordado internacionalmente de "Educação para todos", Souza e Kerbauy (2018) indicam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizaram a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ambas respectivamente realizadas, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia) e, em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha). Esses eventos originaram a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" e a "Declaração de Salamanca: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais". É perceptível a atenção conferida à aprendizagem e a consideração das especificidades humanas, que condicionam esse processo, nas fases infantil, juvenil e adulta.

A UNESCO (1990) enfatiza as necessidades de aprendizagem relacionadas tanto às variadas formas de domínio da leitura, escrita, expressão oral e conceitos matemáticos quanto à constituição de um repertório que favoreça a convivência, a socialização e a tomada de decisões ao longo da vida, com base na construção de saberes, habilidades, princípios e posturas. Para tanto, pressupõe-se a adoção de uma pedagogia centrada no indivíduo, que busque combater atitudes discriminatórias e promover um ambiente escolar mais inclusivo. Nesse sentido, a UNESCO (1994) propõe a concentração prioritária de recursos financeiros, humanos e materiais destinados à educação, por meio de políticas públicas que tenham a ideia

ISBN: 978-65-5222-069-1

de inclusão como princípio norteador em sua concepção, implementação e avaliação

Esse movimento em prol da Inclusão, de modo mais proeminente, reverbera no Brasil em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 publicada em 20 de dezembro de 1996, durante a gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Sousa no governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Segundo Ribeiro, Bezerra e Holanda (2015), a referida lei foi elaborada tendo como base a percepção de que a Educação deve ser proporcionada para todas as pessoas indistintamente.

Com efeito, o Capítulo V da LDB nº 9.394/1996, trata da Educação Especial como uma modalidade a ser disponibilizada, sobretudo, no ensino regular, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Para tanto, em seu Artigo nº 58, ressalta a oferta de serviços de apoio especializado para atendimento das necessidades singulares do referido público na escola ou, caso não seja possível, em outros locais. Entretanto, orienta que deve ser preservado o objetivo primordial de favorecer continuamente a inclusão da pessoa com deficiência, grupo foco deste trabalho, na sala de aula comum. Nessa perspectiva, enfatizamos que o direito à educação garantido ao público da Educação Especial se estende ao longo da vida, ou seja, para além do nível básico.

O Artigo nº 59 trata de quais tipos de garantia o Estado poderá oferecer ao Sistema de Ensino Brasileiro para que a Inclusão se efetive nas salas de aula comuns e no ambiente escolar como um todo, visando proporcionar o pleno aprendizado dos discentes em questão. Daí, o apontamento das seguintes iniciativas a serem adotadas: a) adequação curricular, metodologias, práticas pedagógicas, materiais didáticos adaptados para as demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; b) concessão de terminalidade específica para as pessoas que, em decorrência das condições apontadas, não puderem concluir o ensino fundamental em conformidade com o

nível requerido, assim também como favorecimento da aceleração do programa escolar para sua conclusão antecipada por parte dos superdotados; c) docentes com formação específica para atuação no atendimento especializado e professores de ensino regular capacitados para favorecer a inclusão, na sala de aula regular, dos discentes em foco; d) preparação destes para o trabalho, participação social e oportunização de condições especiais para empregabilidade daqueles, cujas capacidades não alcançaram as expectativas gerais do mercado ou mesmo ultrapassam o nível intelectual, artístico e psicomotor "comum" por meio de parcerias com instituições relacionadas e, por fim, d) equidade no acesso aos benefícios concedidos pelos projetos sociais complementares, ligados à respectiva etapa do ensino regular.

No que se refere ao Artigo nº 59, a LDB nº 9.394/1996, estabelece também a premência de registro nacional dos discentes com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior, a fim de potencializar a elaboração de políticas públicas efetivas e, consequentemente, o atendimento real de suas necessidades.

O Artigo nº 60 destaca o apoio técnico e financeiro do Estado às instituições privadas sem fins lucrativos, em virtude da trajetória histórica destes órgãos no trabalho com as pessoas com deficiência. Em contrapartida, orienta que o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação deve ser desenvolvido prioritariamente nas escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 apresenta, ainda, um adendo ao Capítulo V, no qual reconhece a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua — para fins de comunicação e instrução — e a língua portuguesa como segunda língua, voltada para a leitura e a escrita.

Essa modalidade deve ser ofertada em escolas ou classes bilíngues de surdos, em instituições regulares de ensino ou em núcleos de educação

bilíngue de surdos, sendo destinada a estudantes com surdez, surdocegueira ou deficiência auditiva associada a altas habilidades, superdotação ou outras especificidades que optem pela educação bilíngue de surdos como modalidade para sua formação escolar.

Compreendemos que a lei supracitada utilizava o termo "Integração" em seu texto, tendo em vista o paradigma vigente na legislação educacional brasileira. Porém, destacamos que a percepção da Educação Especial, a partir das discussões resultantes da tratativa apresentada pela LDB nº 9.394/1996, colaborou para o início do entendimento desta modalidade educacional no rumo de uma perspectiva inclusiva, em todos os níveis de ensino, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Prova disso, que a Presidência da República Brasileira promulgou o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência[3].

Este documento tem como fundamento a proposição de uma ação coletiva, envolvendo o Estado e a sociedade civil, com o objetivo de garantir a total integração da pessoa com deficiência, à época intitulada ainda como "portadora de deficiência" nas esferas sociais, econômicas e culturais. Em nossa percepção, essa incumbência engloba os apontamentos relativos à educação, abordado particularmente no Capítulo VII "Da equiparação de oportunidades", na Seção II denominada "Do Acesso à Educação" que anuncia a possibilidade de inserção do público alvo da Educação Especial no Sistema Educacional, em todos os seus níveis e modalidades, caso tenham o preparo necessário para tal.

Essa prerrogativa nos faz refletir sobre a responsabilidade lançada ao aluno com deficiência acerca de sua introdução no espaço escolar formal, apesar de a este ser assegurado que a modalidade de Educação Especial seria ofertada gratuitamente nos estabelecimentos públicos de

3 A referida política teve alguns de seus trechos reformulados com a publicação do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

ISBN: 978-65-5222-069-1

ensino para todos com necessidades educacionais especiais, esteve correlacionada à máxima aproximação da performance do discente com deficiência ao perfil de aluno dito "normal".

Não obstante, é relevante lembrar que a política ora discutida, também trouxe à luz pontos positivos como a necessidade de adição, nos programas curriculares dos cursos de nível superior, de conteúdos relacionados às pessoas com deficiência, o que demonstra uma preocupação a longo prazo na formação e atuação de profissionais que fossem mais empáticos e sensíveis à causa da integração/inclusão. Outro fator notável foi a citação de algumas iniciativas que podem propiciar maior aproveitamento da experiência desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior, no que concerne à realização de procedimentos avaliativos e oferecimento de demais recursos de apoio ao estudante com deficiência, em atenção às particularidades de cada condição.

Na caminhada em direção à construção de um ideal de inclusão, houve pertinentes passos, subsidiados a exemplo pelo Fórum Mundial de Educação que ocorreu em 2000 na cidade Dakar, Senegal, o qual originou o documento intitulado "Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos". Esse evento contou com a participação de 180 países, entre estes o Brasil, e reiterou o compromisso de trabalhar na construção de espaços educativos mais inclusivos, estáveis, acolhedores e organizados de modo a trazer benefícios para todos, respeitando os variados caminhos e acessos para promoção da aprendizagem.

Um grande fruto destas discussões no Brasil foi a sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) enquanto sistema linguístico, com estrutura gramatical específica, que possibilita a comunicação por meio de sinais, que envolvem expressões faciais e corporais, cujos significados remetem à sentidos provindos e compartilhados pela comunidade surda do Brasil.

Essa compreensão anuncia a emergência posterior do Bilinguismo, o qual propõe a Libras como primeira língua para instrução e o Português,

ISBN: 978-65-5222-069-1

como segunda língua, para leitura e escrita. De acordo com Costa (2015), a Lei nº 10.436 que regulariza a utilização da Libras, para enfatizar que a ausência da interação direta dos professores com os estudantes surdos prejudica o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, desfavorece a função do docente enquanto mediador e interfere no rendimento dos discentes no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Essa compreensão manifestou-se no contexto universitário, entre outras, mediante a publicação da Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, que trata das Diretrizes de Acessibilidade para as Pessoas com Deficiência a serem consideradas e implementadas pelas Instituições de Ensino Superior, como procedimento adotado pelo Ministério da Educação (MEC), para o credenciamento destas, bem como autorização e reconhecimento de seus cursos. Com isso, podemos enfatizar que a sociedade e seus órgãos públicos de gestão, iniciam um processo mais direcionado de entendimento sobre o potencial que as pessoas com deficiência têm de se capacitarem e tornarem-se profissionais qualificados e produtivos.

Corroborando com o descrito, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2005, é criado o Programa Incluir com o tema "Acessibilidade na educação superior" pela Secretaria de Educação Superior - (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas ligadas ao MEC. Conforme Brasil (2013), o programa objetivou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), até meados de 2011, com o intuito de promover a elaboração e implementação da política de inclusão em seus espaços, conforme estudos desenvolvidos em nível local. Para tanto, foram lançadas chamadas públicas onde as IFES inscreveram seus projetos e, mediante aprovação, receberam subsídios financeiros previstos em seus orçamentos e destinados especificamente para promoção da acessibilidade em suas esferas pedagógica, arquitetônica e comunicacional.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com as ponderações anteriores, fica explícito que ações políticas e de gestão em nível mais amplo passaram a reverberar, de modo mais efetivo, em ações concretas empreendidas no sistema educacional nos seus níveis básico e superior. Prova disso, foi a adesão do Brasil à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, com a publicação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Essa decisão representou um grande salto para estruturação do ordenamento jurídico educacional com o foco, de fato, na Inclusão e no entendimento da "deficiência" como condição emergente da hostilidade social, que não considera a diversidade na composição e funcionamento de seus diferentes espaços.

Em nosso olhar, como exemplo mais contundente na legislação educacional brasileira, arraigado das visões celebradas por esta convenção, citamos a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação, no dia 21 de dezembro de 2008. Com efeito, a legitimação mais pungente do paradigma da Inclusão, em todos os níveis e modalidades da Educação, é representado neste texto legislativo, quando se esclarece que a Educação Especial é uma proposta do espaço de escolarização, ou seja, que deve ser assumida por toda a comunidade escolar e pelos poderes públicos responsáveis pelo seu funcionamento. Isto é, sai "dos ombros" das pessoas agora ditas "com deficiência", pois esta não é algo que apenas se porta, passível de ser "retirado", e de suas famílias, a obrigação inexorável por sua visibilidade, aceitação e desempenho na sociedade. É, portanto, chegado o momento dos diferentes agentes da sociedade se comprometerem a garantir as condições profícuas para a vivência digna das pessoas com deficiência.

Dialogando com essa percepção, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), tem como pilar orientador a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU no ano de 2006 e seu Protocolo Facultativo, legitimados pelo Congresso Nacional mediante a publicação do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

ISBN: 978-65-5222-069-1

De acordo com Brasil (2015), a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Capítulo IV, discorre sobre os direitos das pessoas com deficiência, no que diz respeito à criação, execução, acompanhamento e avaliação do (a): a) sistema de ensino inclusivo em todos seus níveis e modalidades, de forma a viabilizar o aprendizado ao longo da vida; b) oferta de serviços e recursos de acessibilidade que extingam as barreiras impeditivas para o efetivo processo de inclusão; c) projeto pedagógico que formalize o atendimento educacional especializado, preveja a necessidade de adaptações pertinentes para atendimento pleno das demandas dos discentes com deficiência e, por sua vez, favoreçam a autonomia e possibilitem o acesso ao conteúdo planejado em condições equitativas; d) disponibilização do ensino bilíngue, ou seja, adoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para instrução e o Português, como segunda língua, para leitura e escrita; e) ações de formação continuada para os professores no concernente à práticas pedagógicas inclusivas; f) oferta de tecnologias assistivas e capacitação para uso de tais recursos e, por fim g) diálogos e acordos intersetoriais visando a garantia do exposto.

Entendemos que todas as legislações e apontamentos teóricos relacionados vão ao encontro do proposto pela Declaração de Incheon para a Educação 2030, elaborada no decurso do Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon na Coreia do Sul, no período de 19 a 22 de maio de 2015. A principal perspectiva do Fórum foi pensar as próximas ações, no âmbito de uma agenda educacional, pensada para os próximos 15 anos, tendo como ponto de partida os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos Sustentáveis (ODS).

O referido grupo é coordenado pela ONU e tem pensando a questão educacional por meio do ODS 4 que busca: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 3). Essa afirmativa torna claro o papel da educação como mola propulsora de toda dinâmica das nações, nas suas mais diferentes frentes de atuação, em prol da garantia dos direitos humanos, mediante o favorecimento de uma vida

com dignidade para todas as pessoas com deficiência, incluindo, a sua inserção equitativa ao mercado de trabalho. Entre outros aspectos, enfatizamos a relevância de criação de dinâmicas exitosas de aprendizagem, de maneira permanente e considerando todos os níveis de ensino.

Entre outras iniciativas, no Brasil, isto resulta na promulgação do Decreto nº 9.522, em 8 de outubro de 2018, que torna o Brasil signatário do Tratado de Marraqueche instituído em 2013, no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual, vinculada à Organização das Nações Unidas. O referido tratado dispõe sobre a adaptação de obras literárias ou científicas para formatos acessíveis, que propiciem o uso por parte de pessoas com deficiência visual (cegueira e ou outra condição que impeça a visualização focada de informações em documentos impressos) ou física que inviabilizam o manuseio destes. Outrossim, também contempla pessoas que tenham dificuldades de percepção, no âmbito do processo de leitura, que comprometam a assimilação da informação.

O Tratado de Marraqueche (2013) autoriza o desenvolvimento de acervos acessíveis, de modo a atender as demandas dos usuários com as necessidades caracterizadas acima, mas sem intervir na intelectualidade da obra. As organizações que realizam esse trabalho são denominadas "Entidades autorizadas", podendo ser públicas e ou privadas sem fins lucrativos, como bibliotecas, museus, instituições educacionais, organismos representativos do segmento de pessoas com deficiência, entre outras.

Além disso, enfatizamos a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 que dispõe sobre a necessidade de acolhimento, acompanhamento e atendimento integral das demandas dos discentes com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem no processo de escolarização, inclusive, em conjunto com instituições governamentais ligadas aos setores da saúde, assistência social e demais campos de atuação, bem como de outras instituições não-governamentais.

Embora a Lei nº 14.254/2021, que enfatiza o apoio das instituições educacionais às pessoas com os transtornos caracterizados acima, não

ISBN: 978-65-5222-069-1

tenha sido elaborada com o objetivo de ser implementada na Educação Superior, a compreendemos como um ponto de partida que pode reverberar em sua aplicação neste âmbito. De fato, o referido documento pode colaborar na institucionalização de práticas voltadas para as pessoas com dificuldades e ou transtornos de aprendizagem, a serem adotadas pelos núcleos ou secretarias de acessibilidade inseridos nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral contextualizar historicamente e politicamente a educação destinada às pessoas com deficiência, bem como os tratamentos dispensados a essas pela sociedade, nas perspectivas integracionista e inclusiva da pessoa com deficiência. Para tanto, de maneira específica, nos propomos a entender essa dinâmica nos âmbitos nacional e internacional.

Em relação à conscientização do ordenamento jurídico brasileiro, sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, verificamos que isto se deu inicialmente no Ensino Básico. Prova disso, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, foi a primeira legislação a apresentar de forma específica um Capítulo destinado à modalidade da Educação Especial. Isso reverberou na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída em 1999, a qual representou um avanço no desdobramento de posturas mais acolhedoras, ainda carregava um traço segregador que não responsabilizava a sociedade como um todo, pela inclusão das pessoas com deficiência.

Porém, identificamos uma relevante mudança de entendimento, entre outras iniciativas, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. Nessa oportunidade, a denominação do evento apresenta uma nomenclatura que vai ao encontro da concepção social da deficiência. Logo, no cenário braaileiro, esse consenso é absorvido pela legislação edu-

cacional, respectivamente nos anos de 2008 e 2015, com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Ademais, é somente após a promulgação das referidas legislações, que o Ensino Superior apresenta de maneira mais contundente, sua abertura ao ingresso de pessoas com deficiência, mediante a Lei nº 13.416, de 28 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a existência de vagas destinadas para esse grupo nas Universidades.

Com essa reflexão, compreende-se que o ordenamento jurídico brasileiro apresentou avanços substanciais no que se refere à legitimação da inclusão educacional. Isso decorre, em parte, de um movimento gradativo influenciado pelas percepções e diretrizes de importantes organismos internacionais. Entretanto, o custeio das medidas previstas na legislação educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à garantia de infraestrutura voltada à perspectiva inclusiva nas escolas e universidades, configura-se como um desafio ainda a ser enfrentado e superado em nosso país. Somente assim será possível construir, de forma efetiva, um cenário em que as pessoas com deficiência possam dispor de condições adequadas não apenas para o ingresso, mas, sobretudo, para a permanência nos espaços educacionais e a posterior inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal**: código civil, código de processo civil. 7. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Inte-

gração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. O percurso histórico: da segregação à inclusão. *In*: **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 9-10.

BRASIL. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da União**. Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Decreto 9.522 de 8 de outubro de 2018. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 1, 9 out. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. Lei n° 14.254, de 30 de novembro de 2021. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem: seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 5, 30 nov. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 2, 11 nov. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador - Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior. Brasília: SECADI/SESu,2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 06 jun. 2024.

CARVALHO, Erenice Natália S. Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos. *In*: BARBATO, Silviane; BERALDO, Rossana; MIETTO, Gabriela. MACIEL, Diva Maciel (Ed.) **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão**: princípios, ensino superior e formação de professores. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. v. 1. p. 49-68. Disponível em: https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/343. Acesso em: 16 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros *et al*. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941069. Acesso em: 11 out. 2024.

MOTA, Lauro Araújo; SANTOS, Cláudia Silva Santos. Inclusão social das pessoas com deficiência: aspectos históricos e filosóficos. **Revista de Psicologia**, v.1, n.11, p.61-7, jul. 2010. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id. Acesso em 10 out. 2024.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.). **Educação e inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS**. Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência** da ONU n.º 48/96 - 20 de dezembro de 1993. Paris: ONU, 1993. Disponível em: https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equip aracao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco) **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos--conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 06 dez. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **O marco de ação de Dakar Educação para Todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/docinernacionais/marco-Dakar. Acesso em: 06 dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Incheon e marco de ação da educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 06 dez. 2024.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; HOLANDA, Telma Regina Pessoa. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. *In*: SAMPAIO, Rosa Maria Goes; PINTO, Soraya Eli Lyra (org.). **Inclusão**: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 21-40.

SANTOS, Celso Falcini. Inclusão: a complexa relação em aceitar, educar e formar: diversificando as atitudes e reeducando conceitos, um novo olhar frente à realidade da inserção do deficiente no ensino superior. **Revista educação em foco**, n. 11, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/02/001_INCLUS% C3%83O-A-COMPLEXA-RELA%C3%87%C3%83O-EM-ACEITAR-EDUCAR-E-FORMAR.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. Teoria e prática científica. *In*: SEVERINO, Antônio. Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 87-110

SIENA, Osmar; BRAGA, Aurineide Alves; OLIVEIRA, Clésia Maria de; CARVALHO, Erasmo Moreira de. Ciências, métodos e pesquisa científica. *In*: SIENA, Osmar; BRAGA, Aurineide Alves; OLIVEIRA, Clésia Maria de; CARVALHO, Erasmo Moreira de. **Metodologia da pesquisa científica e elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2024. p. 27-64. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/Manual_de_Trabalho/Manual_de_Trabalho.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Caderno Zygmunt Bauman**, v. 9, n. 21, p. 21-36, 2019. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546/7003 Acesso em: 20 ago. 2023.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **Revisão de literatura**: estratégias e dicas. Aveiro: Sistema de Bibliotecas, 2023. Apresentação em slides. Disponível em: https://www.ua.pt/pt/sbidm. Acesso em: 16 out. 2024.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.060

CULTURA *MAKER* E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES COGNITIVAS NO CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS

Keli Casagrande[1]
Leociléa Aparecida Vieira[2]

RESUMO

Este estudo tem como foco compreender de que forma a inserção da cultura *maker* no Atendimento Educacional Especializado pode favorecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes atendidos nas salas de recursos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida em uma escola pública, com base em registros de observação participante para o acompanhamento das propostas desenvolvidas com os estudantes. O referencial teórico está fundamentado no construcionismo, conforme proposto por Papert (1980) e aprofundado por Blikstein (2013), que defendem o protagonismo do sujeito na construção do conhecimento. Em diálogo com essa perspectiva, incorporam-se também os princípios da mediação intencional de Feuerstein (1991), que destaca a importância do papel do educador como mediador entre o estudante e o conhecimento, promovendo a modificação cognitiva por meio de experiências estruturadas, ajustadas às necessidades individuais de cada sujeito. As propostas envolveram a criação de projetos

1 Mestre em Educação Inclusiva - PROFEI/Unespar. Professora de Sala de Recursos de Aprendizagem na modalidade da Educação especial da Prefeitura de Curitiba (PR). E-mail: kelicasagrande@hotmail.com.

2 Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora Associada do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá e do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. E--mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

com materiais simples e recicláveis, além da experimentação com circuitos e desafios que estimulassem o raciocínio lógico, a atenção, a memória, a organização do pensamento e a criatividade. Ao longo das atividades, observou-se maior envolvimento dos estudantes, melhora na autonomia e no planejamento, além do fortalecimento do vínculo com o processo de aprendizagem. Os dados apontam que o uso intencional da abordagem *maker*, aliado à mediação cuidadosa do professor, pode representar uma estratégia potente para estimular as funções cognitivas de estudantes com dificuldades de aprendizagem, respeitando suas singularidades e ampliando suas possibilidades de participação na vida escolar.

Palavras-chave: Cultura *maker*, Habilidades cognitivas, Sala de recursos, Mediação pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação inclusiva, as salas de recursos desempenham um papel essencial no apoio ao desenvolvimento de estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Contudo, estudos recentes apontam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda é frequentemente reduzido a reforço ou terapia, o que distorce sua função e perpetua a exclusão. Nesse contexto, Carvalho et al. (2025) ressaltam que o papel do profissional da Sala de Recursos é muitas vezes desvalorizado, embora suas ações não devam substituir a escolarização comum nem se confundir com atividades de reforço.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como um conjunto de ações e atividades pedagógicas específicas, distintas daquelas desenvolvidas na sala comum, constituindo-se como um dos principais serviços da educação especial. Nessa perspectiva, o AEE representa um espaço de inclusão e de garantia do direito à aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial, assegurando-lhes recursos e mediações que ampliem sua participação no ensino regular (Brasil, 2011).

Diferente de um espaço de reforço escolar, essas salas devem promover experiências que estimulem o pensamento, a criatividade e o envolvimento ativo dos estudantes com o conhecimento. Para isso, é necessário buscar estratégias e metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes atendidos, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Nesse sentido, a compreensão dos processos cognitivos e de suas implicações no comportamento e na aprendizagem tem possibilitado a construção de novas estratégias pedagógicas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que o estudo de aspectos como memória, atenção e percepção fornece subsídios para o planejamento de práticas mais ajustadas às necessidades de cada estudante (Vieira et al., 2025).

É nesse movimento de reinvenção das práticas que a cultura *maker* tem ganhado espaço no cenário educacional. Mais do que uma tendência, ela representa uma mudança de postura frente ao processo de aprendizagem, ao propor que os estudantes sejam protagonistas de suas criações, aprendam fazendo e tenham a oportunidade de explorar soluções para problemas reais, com base em seus interesses e contextos. O fazer, por si só, não garante a aprendizagem; é a mediação intencional do professor que conduz a experiência, organiza os estímulos e amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, o diálogo entre o fazer e o pensar configura-se como princípio orientador desta investigação.

Além disso, a cultura *maker* incentiva a colaboração e o trabalho em equipe, uma vez que muitos projetos envolvem diferentes áreas do conhecimento, como programação, eletrônica, *design* e mecânica, fortalecendo o raciocínio lógico e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, além de ampliar sua capacidade de estabelecer conexões entre os mais diversos campos de produção e construção do conhecimento (Moreira et al., 2023).

Diante desse cenário, este estudo se propõe a refletir sobre as contribuições da cultura *maker* para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em estudantes atendidos na sala de recursos, a partir de uma experiência realizada em uma escola pública do município de Curitiba (PR). A investigação parte da convicção de que propostas educativas que integram o fazer com sentido, a mediação pedagógica e a valorização do sujeito têm maior potencial de promover uma aprendizagem transformadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONSTRUCIONISMO E CULTURA *MAKER*

A aprendizagem com significado na contemporaneidade tem exigido práticas que transcendam a transmissão de conteúdos e aproximem

ISBN: 978-65-5222-069-1

o estudante do fazer criativo e autoral. É nesse cenário que o construcionismo de Seymour Papert se destaca como uma abordagem inovadora, ao propor que o conhecimento se constrói de forma ativa, por meio da experimentação e da criação de produtos significativos.

A proposta de integrar a cultura *maker* ao ambiente educacional encontra respaldo em fundamentos do construcionismo, teoria desenvolvida por Seymour Papert nos anos 1980. "Papert sugere que o sujeito constrói seu conhecimento a partir de suas vivências e que as crianças se motivam mais quando utilizam a tecnologia como ferramenta de aprendizado" (Elias; Lemos, 2024, p. 2). Para Papert (1980), o conhecimento se constrói de forma mais eficaz quando os estudantes estão envolvidos ativamente na criação de algo significativo para eles.

Esse processo de "aprender fazendo", como o autor denomina, permite que o sujeito estabeleça conexões entre aquilo que já sabe e os novos conteúdos com os quais entra em contato. Para Papert (1980), a aprendizagem ocorre de forma mais profunda quando se transforma em experiência concreta, que envolve tanto a mente quanto as mãos.

Dando continuidade a essa perspectiva, Blikstein (2013) aprofunda o debate ao trazer a cultura *maker* como um desdobramento contemporâneo do construcionismo. Segundo o autor, a introdução de práticas *maker* nas escolas possibilita uma nova relação entre o estudante e o conhecimento, mediada pela experimentação, pelo erro como parte do processo e pela construção coletiva. Além disso, Blikstein destaca o caráter democratizador da cultura *maker*, especialmente quando aplicada em contextos educacionais públicos e inclusivos, pois proporciona acesso a saberes científicos e tecnológicos que muitas vezes estão distantes da realidade dos estudantes.

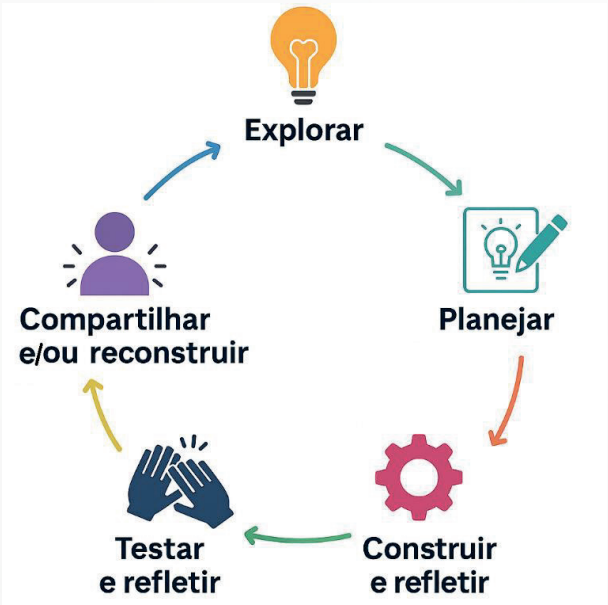
Para Elias e Lemos (2024) a abordagem construcionista propõe não apenas um modo de compreender como se aprende, mas também orienta o desenho de experiências pedagógicas que valorizem a autoria e a experimentação do estudante.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Ao valorizar o protagonismo, a resolução de problemas e a criação de soluções, a cultura *maker* se apresenta como uma estratégia potente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico, a criatividade, a memória de trabalho e a capacidade de organização e planejamento, competências essenciais para a aprendizagem e a vida em sociedade.

Nesse sentido, compreender o fazer *maker* à luz do construcionismo é reconhecer que a aprendizagem ocorre quando o estudante constrói, erra, reflete e recria, processo que só se concretiza plenamente quando há intencionalidade pedagógica e mediação qualificada. O ciclo ilustrado na Figura 1 sintetiza o movimento contínuo que caracteriza o processo construcionista aplicado à cultura *maker*.

Figura 1 – Ciclo construcionista na cultura maker



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O esquema representa o movimento de exploração, planejamento, construção, reflexão e reconstrução que caracteriza o processo de aprendizagem construcionista. Cada etapa evidencia o protagonismo do

estudante e a importância da mediação docente na transformação da ação prática em aprendizagem significativa.

Com base nessa concepção ativa de aprendizagem, torna-se essencial compreender o papel do professor como mediador desse processo, uma vez que é por meio da mediação intencional que o fazer se transforma em aprendizagem significativa. O próximo item, portanto, aprofunda a discussão sobre a mediação e seu papel no desenvolvimento cognitivo dos estudantes no contexto do AEE.

2.2 MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Embora o fazer seja elemento central na proposta *maker*, ele não deve ocorrer de forma solta ou descontextualizada. É a presença ativa do professor, enquanto mediador do processo, que confere intencionalidade à experiência e favorece a construção de sentido pelo estudante. Nessa perspectiva, os estudos de Reuven Feuerstein (1991) contribuem para compreender o papel da mediação no desenvolvimento cognitivo, especialmente de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Feuerstein (1991) propõe a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, que parte do princípio de que todos os indivíduos são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas experiências mediadas de forma adequada. A mediação, segundo o autor, não é uma simples transmissão de conteúdos, mas sim uma intervenção intencional e ajustada às necessidades de cada estudante, que visa desenvolver as funções cognitivas deficientes e promover a autonomia no pensar.

Nesse sentido, como destacam Santos et al. (2024), a mediação no AEE deve ser compreendida como prática que reconhece as singularidades dos estudantes e propõe, com intencionalidade, situações desafiadoras que estimulem o desenvolvimento. O professor atua com escuta ativa e olhar sensível, construindo com o estudante caminhos possíveis de aprendizagem.

De acordo com Elias e Lemos (2024) a atuação docente, segundo a perspectiva construcionista, é essencial como mediadora do processo educativo, oferecendo desafios que respeitam os tempos, interesses e trajetórias dos estudantes, promovendo o pensamento reflexivo e o protagonismo.

Essa mediação exige do educador sensibilidade para perceber o potencial de aprendizagem do sujeito, mesmo diante de suas dificuldades, e capacidade para organizar situações didáticas que estimulem o pensamento, a análise, a comparação, a antecipação e a tomada de decisão. No contexto da sala de recursos, isso implica oferecer experiências que desafiem o estudante a ir além de suas respostas imediatas, incentivando-o a refletir, revisar, reorganizar e persistir diante de obstáculos.

2.3 INTERSECÇÃO ENTRE CULTURA *MAKER* E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AEE

Quando pensamos na aplicação da cultura *maker* nas salas de recursos, é imprescindível considerar que o simples uso de materiais ou a execução de propostas criativas não garante, por si só, a aprendizagem. A potência da abordagem está justamente na articulação entre o fazer e a mediação pedagógica qualificada. Projetos *maker* que promovem o desenvolvimento cognitivo não são aqueles que apenas ocupam o tempo dos estudantes com atividades manuais, mas sim os que envolvem planejamento, experimentação, reflexão e revisão, processos que só se concretizam quando há um professor atento, que acompanha, questiona, provoca e encoraja.

Ao aproximar as concepções de Papert (1980) e Blikstein (2013) da teoria de Feuerstein, é possível perceber diferentes ênfases sobre um mesmo princípio: o protagonismo do sujeito na construção do conhecimento. Para Papert (1980) e Blikstein (2013), aprender é um ato criativo que emerge da ação concreta e reflexiva do estudante sobre o mundo, em um movimento contínuo de experimentação, erro e reconstrução. Feuers-

tein (1991), por outro lado, sustenta que o desenvolvimento cognitivo depende da intencionalidade do mediador, cuja intervenção possibilita reorganizar e ampliar as estruturas mentais do aprendiz. Enquanto o construcionismo aposta na autonomia como motor da aprendizagem, a perspectiva feuersteiniana enfatiza a mediação como via para potencializá-la. Ambas reconhecem, portanto, que aprender é um processo de transformação que exige interação, reflexão e movimento entre sujeito, objeto e contexto. Nesse cenário, a cultura *maker* assume uma função educativa ainda mais relevante, pois oferece oportunidades para que os estudantes com dificuldades de aprendizagem experimentem o sucesso em situações desafiadoras, recuperem a confiança em sua capacidade de aprender e desenvolvam habilidades essenciais para sua trajetória escolar e para além dela.

Nessa mesma direção, o estudo de Casagrande e Vieira (2025) reforça que a mediação, quando aplicada de forma estruturada, organiza o processo de criação e amplia as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, tornando a prática *maker* mais significativa e autônoma. Essa visão evidencia que o papel ativo do professor é decisivo para transformar o fazer em aprendizagem, unindo intencionalidade e inovação pedagógica.

Complementarmente, de acordo com Sá-Silva et al. (2021), no Atendimento Educacional Especializado, a mediação docente deve partir das potencialidades dos estudantes, e não de suas limitações. Cabe ao professor identificar e utilizar ferramentas que favoreçam o aprendizado, ajustando os recursos às necessidades individuais e aos objetivos pedagógicos. Para isso, é fundamental que o educador possua conhecimento técnico sobre o uso das tecnologias e desenvolva o discernimento necessário para selecionar aquelas que melhor se adequam a cada proposta de ensino.

Ao mesmo tempo, o professor da sala de recursos, ao atuar como mediador intencional, garante que cada proposta seja adequada às singularidades dos estudantes, respeitando seus tempos, suas formas de expressão e seus modos de compreender o mundo. Assim, a intersecção

entre a cultura *maker* e a mediação pedagógica, à luz de Papert (1980), Blikstein (2013) e Feuerstein (1991), revela caminhos concretos para a consolidação de práticas mais inclusivas, criativas e cognitivamente desafiadoras no AEE.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativa, com natureza exploratória, buscando compreender os processos vivenciados por estudantes da sala de recursos no desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da cultura *maker*. Essa escolha metodológica justifica-se pelo interesse em compreender os processos cognitivos e as interações que emergem durante as práticas *maker*, considerando as singularidades de cada sujeito e o contexto em que estão inseridos.

De acordo com Becker e Geer (1957), a observação participante permite ao pesquisador comparar o que é dito com o que efetivamente ocorre, tornando-se consciente das possíveis distorções entre discurso e ação, algo menos provável de ser identificado apenas por meio de entrevistas. Assim, ao participar diretamente das atividades e registrar as observações, foi possível interpretar com maior fidelidade as manifestações cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes, bem como os efeitos da mediação pedagógica no desenvolvimento das habilidades propostas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Curitiba (PR), mais especificamente na sala de recursos de aprendizagem, espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Participaram do estudo trinta estudantes, entre eles, estudantes com deficiência, Transtornos Funcionais Específicos, Transtornos do Neurodesenvolvimento, e outros com aspectos emocionais e dificuldades de aprendizagem, que já frequentavam regularmente os atendimentos no contraturno.

As atividades foram organizadas e aplicadas pela professora responsável pelo AEE, que também assumiu o papel de pesquisadora, utilizando a

ISBN: 978-65-5222-069-1

observação participante como principal instrumento de coleta de dados. Todo o processo foi registrado em diário de campo, com anotações descritivas sobre as ações dos estudantes, suas reações, estratégias utilizadas e desafios enfrentados.

As propostas desenvolvidas foram inspiradas na abordagem *maker* e envolveram oficinas com uso de materiais recicláveis, baterias, LEDs e circuitos simples. Os estudantes foram convidados a idealizar um projeto a partir de temas de seu interesse, passando pelas etapas de planejamento, pesquisa, construção e apresentação. Cada grupo ou estudante teve liberdade para definir a função e o formato de sua criação, sempre com acompanhamento próximo e mediação da professora. Ao longo das oficinas, buscou-se observar como os estudantes organizavam o pensamento, tomavam decisões, lidavam com frustrações e encontravam soluções para os problemas que surgiam, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas como atenção, memória, raciocínio lógico, criatividade e autonomia.

As oficinas foram realizadas em seis encontros presenciais, distribuídos ao longo de dois meses, com duração aproximada de uma hora e meia por sessão. Esse período possibilitou observar o percurso dos estudantes em diferentes etapas do processo criativo, desde a fase de planejamento até a finalização dos projetos, acompanhando de perto seus avanços, impasses e reorganizações diante dos desafios propostos.

Os registros produzidos durante as observações foram organizados e analisados por meio de categorização e interpretação, tomando como referência os procedimentos de análise qualitativa descritos por Bardin (2011). Após leituras sucessivas, buscaram-se regularidades e aspectos recorrentes nas anotações, que posteriormente foram agrupados em categorias correspondentes às funções cognitivas observadas: atenção, memória, raciocínio lógico, planejamento e autonomia. Essa sistematização permitiu compreender, para além das ações registradas, os sentidos construídos pelos estudantes durante as experiências *maker*, evidenciando a mediação da professora e os processos de desenvolvimento cognitivo mobilizados em cada etapa.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Com o intuito de ilustrar de forma clara o processo metodológico, sua estrutura está apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Percurso metodológico



Fonte: autoras (2025)

A análise das categorias emergentes orientou a interpretação dos dados e permitiu reconhecer os efeitos da mediação pedagógica nas diferentes etapas das oficinas. Assim, os resultados apresentados a seguir buscam evidenciar de que modo as experiências *maker* favoreceram o aprimoramento das funções cognitivas observadas, bem como o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o processo de aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas desenvolvidas ao longo do projeto tiveram como ponto de partida desafios abertos, que exigiam dos estudantes planejamento, criatividade e organização. Com o uso de materiais simples, como papelão, tampinhas, fios, LEDs e baterias, os estudantes foram convidados a criar protótipos funcionais, como luminárias e objetos com pequenas interações elétricas. A proposta era permitir que cada estudante pensasse em uma solução possível, explorando suas ideias e colocando a mão na massa, sem medo de errar ou recomeçar.

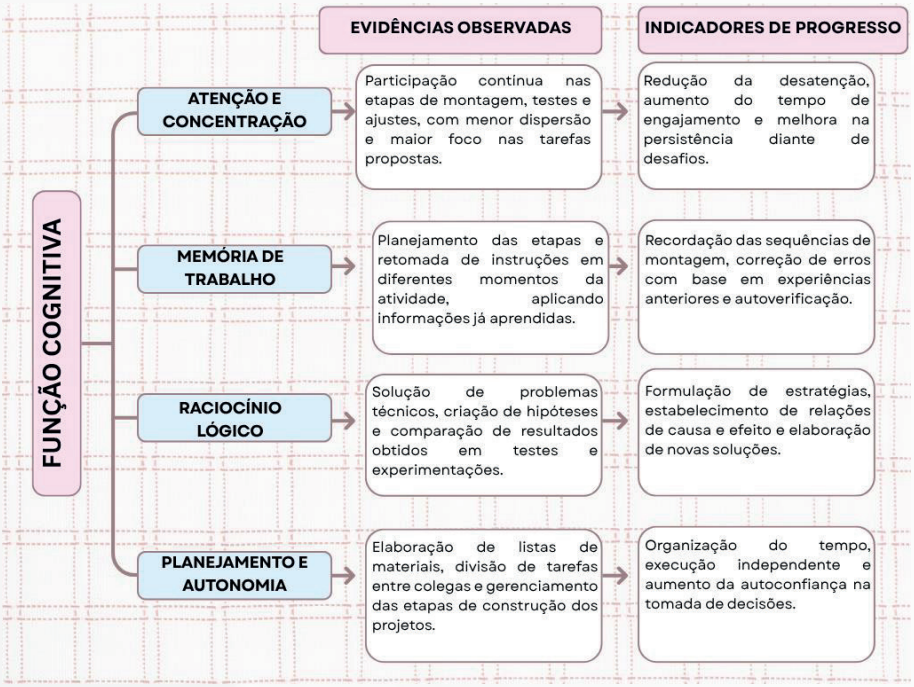
Desde os primeiros encontros, foi possível observar um aumento no nível de atenção e concentração durante as atividades. Mesmo os estudantes que

ISBN: 978-65-5222-069-1

apresentavam grande dificuldade em manter o foco nas tarefas tradicionais mostraram-se mais atentos quando envolvidos nas etapas de montagem e testes. A natureza prática e concreta das propostas ajudou a reduzir a ansiedade e favoreceu a permanência no processo. Essa experiência reforça o que afirmam Mantoan et al. (2007), ao compreenderem a aprendizagem como uma ação humana criativa e heterogênea, regulada pelo próprio sujeito, independentemente de sua condição intelectual. Para as autoras, são justamente as diferenças cognitivas e expressivas que enriquecem o processo escolar e ampliam o entendimento de alunos e professores.

As observações realizadas durante as oficinas também evidenciaram progressos significativos nas funções cognitivas dos estudantes, especialmente nas áreas de atenção, memória de trabalho, raciocínio lógico e planejamento. A Figura 3 sintetiza as principais evidências observadas e os indicadores de progresso identificados ao longo do percurso, demonstrando a contribuição da cultura *maker* para o desenvolvimento dessas habilidades.

Figura 3 – Funções cognitivas observadas durante as oficinas maker



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

A análise dos dados apresentados na Figura 3 mostra que as oficinas *maker* contribuíram para o fortalecimento dos processos de aprendizagem, tornando os estudantes mais participativos e engajados. As atividades práticas revelam que a aprendizagem se fortaleceu na medida em que os estudantes foram instigados a planejar, testar e refletir sobre suas próprias criações.

A organização do pensamento também foi notada com mais clareza quando os estudantes passaram a planejar seus projetos, fazer listas de materiais e desenhar esboços. Ainda que muitos demonstrassem insegurança inicial, o ato de verbalizar suas ideias, discutir com os colegas e buscar alternativas para problemas técnicos contribuiu para o amadurecimento das decisões tomadas. Nessas situações, o raciocínio lógico foi constantemente ativado, sobretudo, quando algo não funcionava como o esperado, momento em que surgiam hipóteses, testes e ajustes, muitas vezes colaborativos.

Nesse sentido, Militão (2019) ressalta que, nas atividades de experimentação, os estudantes devem ter participação efetiva, e não apenas seguir roteiros pré-estabelecidos que conduzem a um resultado esperado. O autor enfatiza a importância de valorizar os conceitos espontâneos e promover momentos de reflexão e discussão, que estimulam a criatividade e o pensamento crítico. Essa perspectiva reforça o papel do erro como elemento construtivo da aprendizagem e da experimentação como meio de desenvolver autonomia intelectual.

Em consonância, Militão e Lopes (2024) ressaltam que o pensamento crítico é um dos meios mais potentes para preparar as novas gerações para os desafios de uma sociedade centrada na ciência e na tecnologia, exigindo esforços articulados entre professores e instituições para garantir o acesso equitativo ao conhecimento científico desde o Ensino Fundamental. Essa perspectiva reforça a importância de experiências como a cultura *maker* no AEE, que favorecem a curiosidade, o raciocínio e a construção de sentido no aprender.

Outro avanço significativo se deu no campo do planejamento e da tomada de decisões. Os estudantes passaram a prever etapas, organizar o tempo e até dividir tarefas entre si, assumindo uma postura mais ativa e autônoma diante da atividade. Essa mudança de postura impactou diretamente na apropriação do processo de aprendizagem: os estudantes não apenas executavam tarefas, mas compreendiam o que estavam fazendo, refletiam sobre suas escolhas e valorizavam o produto final.

Essa vivência aproxima-se do que defende Carvalho (2021), ao afirmar que, nas metodologias ativas, é essencial permitir que o estudante aprenda de forma autônoma, por meio de vídeos, leituras e atividades que o conduzem à construção do conhecimento. O referido autor reforça que o professor pode organizar projetos integradores dentro do contexto da disciplina, utilizando pesquisas, narrativas e jogos como parte importante do processo ensino e aprendizagem.

A presença constante da professora como mediadora foi essencial em todo o processo. Em muitos momentos, foi necessário intervir para reorganizar o foco, incentivar a persistência ou propor perguntas que instigassem a reflexão. Esse papel de mediação, fundamentado na teoria de Feuerstein, mostrou-se indispensável para que os estudantes não apenas "fizessem por fazer", mas, realmente fossem levados a pensar, a comparar, a revisar e a aprender com cada etapa.

De acordo com Almeida et al. (2020), a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) ocorre quando o mediador possui conhecimento, experiência e intenção de mediar o mundo para o estudante, atribuindo significado às situações e facilitando a compreensão das relações existentes na sociedade. Assim, o mediador seleciona, organiza e planeja os estímulos de forma intencional, ajustando sua amplitude, frequência e intensidade, de modo a transformá-los em determinantes poderosos de um comportamento cognitivo estruturalmente modificado. Essa concepção reforça o papel ativo do professor no AEE, cuja mediação deliberada possibilita que o estudante vá além da simples execução de tarefas, desenvolvendo pensamento reflexivo, autonomia e autorregulação.

Ao dialogar com os fundamentos de Papert (1980) e Blikstein (2013), percebe-se que a aprendizagem vivida durante as oficinas vai além da produção material. O "aprender fazendo" foi acompanhado por um "pensar sobre o que se faz", articulando teoria e prática de maneira viva e com significado. A experiência também reforça a visão de que a cultura *maker*, quando intencionalmente planejada e mediada, é capaz de promover avanços reais nas funções cognitivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem de estudantes com dificuldades e fortalecendo sua autonomia e autoconfiança.

Nesse sentido, Gondim et al. (2022) destacam que a cultura *maker* contribui positivamente para o ensino e a aprendizagem, especialmente por meio da abordagem construcionista, em que o estudante aprende fazendo, exercitando o protagonismo, o trabalho por projetos e o uso de materiais acessíveis e de baixo custo. Os autores também ressaltam que o ambiente *maker* pode ser aplicado a diferentes áreas do conhecimento, como Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática (STEAM), promovendo conexões interdisciplinares que ampliam o potencial criativo e investigativo do estudante.

Esses aspectos foram evidenciados nas oficinas realizadas, nas quais o caráter interdisciplinar e a liberdade criativa permitiram que cada estudante mobilizasse diferentes saberes, integrando raciocínio lógico, sensibilidade estética e pensamento científico. A experiência demonstrou que, quando o fazer está aliado à reflexão e à mediação intencional, o aprendizado se torna significativo e contextualizado, favorecendo a construção de conhecimento com sentido e pertencimento. Esse processo está em consonância com o que explica Moreira (2013), ao afirmar que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, em um movimento no qual o novo adquire significado para o aprendiz e o que já sabia torna-se mais elaborado e estável.

Nessa perspectiva, as propostas *maker* mostraram-se favoráveis para promover esse tipo de aprendizagem, pois permitiram que os estudantes

ISBN: 978-65-5222-069-1

integrassem experiências anteriores a novas descobertas, consolidando saberes de forma reflexiva e duradoura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida na sala de recursos evidenciou o quanto a cultura *maker* pode se tornar uma aliada potente no processo de aprendizagem de estudantes com dificuldades cognitivas. Mais do que propor atividades criativas, o trabalho com oficinas *maker* possibilitou a construção de um espaço de investigação, expressão e descoberta, em que os estudantes foram convidados a pensar, criar, testar e refazer, sempre com apoio e escuta ativa por parte da professora-mediadora.

Os resultados observados durante o percurso apontam que, quando bem planejada e intencionalmente mediada, a cultura *maker* favorece o desenvolvimento de funções cognitivas como a atenção, a memória, o raciocínio lógico, o planejamento e a resolução de problemas. Além disso, promove o engajamento dos estudantes com o próprio processo de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia, a autoestima e a disposição para enfrentar desafios.

Embora o uso de tecnologias e propostas construcionistas promova oportunidades de aprendizagem mais ricas e com significado, sua implementação exige atenção às desigualdades de acesso, à formação docente e às condições estruturais das escolas.

No entanto, para que essas propostas se concretizem com significado no contexto da educação especial e inclusiva, é fundamental investir na formação dos professores. O papel do mediador não se improvisa: exige estudo, sensibilidade e conhecimento sobre os processos de aprendizagem e sobre as potencialidades dos estudantes. A mediação não é apenas um apoio; é o que dá sentido ao fazer.

Como possibilidade para investigações futuras, sugere-se ampliar o olhar sobre os efeitos da abordagem *maker* em outras dimensões do desenvolvimento, como os aspectos socioemocionais e a linguagem, além

de explorar sua aplicação em diferentes contextos escolares. Essa ampliação pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e conectadas às reais necessidades dos estudantes.

Dessa forma, a cultura *maker*, aliada à mediação intencional e aos princípios do construcionismo, revela-se uma via eficaz para potencializar as funções cognitivas e promover aprendizagens significativas no contexto do AEE

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. N. C.; MALHEIRO, J. M. da S**.** A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1–22, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/167

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. S.; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. **Human Organization**, v.16, n.3, p.28- 32. 1957.

BLIKSTEIN, Paulo. ***FabLabs e Makerspaces na educação***. São Paulo: Fundação Lemann, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011.

CARVALHO, C. S. L.; PEREIRA, M. C.S.; BARROS, G. D. da S.; SILVA, T. N. F. O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente aos desafios instrucionais: uma análise a partir de documentos norteadores e práticas inclusivas exitosas. In: SILVA, Paulo Roberto de Jesus *et al.* (Orgs.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya Editora, 2025. p. 89–102.

CASAGRANDE, K.; VIEIRA, L. A. A importância da mediação nas práticas *maker*: potencializando o desenvolvimento cognitivo na sala de recursos. *In:* PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Formação de pro-**

fessores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2025. e-book.

ELIAS, C. L.; LEMOS, A. S. **As premissas construcionistas de Seymour Papert e a computação na educação básica**: o que o passado nos ensina?. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9231. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9231. Acesso em: 19 jun. 2025.

FEUERSTEIN, R. **A modificação cognitiva**: uma abordagem teórica e prática. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GONDIM, R. de S.; PINTO, A. C. P; CASTRO FILHO , J. A. de; VASCONCELOS, F. H. L. A Cultura *Maker* como Estratégia de Ensino e Aprendizagem: uma Revisão Sistemática da Literatura . **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 5, p. 840–847, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n5p841-848. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10265. Acesso em: 13 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes et al. (Orgs.). **Deficiência mental**. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

MILITÃO, E. C. **Estratégias promotoras das capacidades de pensamento crítico no ensino de ciências em alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Unasp - Engenheiro Coelho-SP, 2019. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/9198/index.asp?codigo_sophia=436838

MILITÃO, E. C.; LOPES, B. J. S. Experimentação como estratégia de ensino-aprendizagem para o favorecimento das capacidades de pensamento crítico. **Educação**, Santa Maria, v. 47, ePub, 27 nov. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5902/19846444. Acesso em: 12 out. 2025.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 21, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i21.289. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/289. Acesso em: 12 out. 2025.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

SÁ-SILVA, J. R.; FERREIRA, A. P. A.; SILVA, J. N. B.; PADILHA, M. dos S. O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114038. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114038. Acesso em: 21 ago. 2025.

VIEIRA, M. L.; RIBEIRO, A. P. A; BRITO, R. N.; GEREMIAS, M. J. Neurociência e inclusão: como compreender os processos cognitivos pode ajudar no atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 4, p. 469–483, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18689. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18689. Acesso em: 11 out. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.061

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS INTERVENÇÕES SOBRE HABILIDADES MATEMÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Janaína Mota Fidelis[1]

RESUMO

As pesquisas de intervenção com o público autista envolvem geralmente a análise do comportamento e o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, outras áreas do conhecimento necessitam de maiores investimentos em pesquisa, como o desenvolvimento do conhecimento matemático, por exemplo. Por isso, esse estudo tem como objetivo analisar quais intervenções matemáticas têm sido feitas com estudantes do espectro autista do ensino fundamental até o ano de 2021. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura, analisando artigos científicos brasileiros sobre o tema. Os resultados apontaram que as intervenções encontradas foram realizadas através de estudos de caso, bem como, a primeira intervenção brasileira que se tem registro data de 2007. Verifica-se indícios que podem orientar o planejamento docente acerca da matemática, tais como: organização de ambientes com poucos distratores; uso de estímulos visuais e materiais concretos; uso de jogos e tecnologias digitais e; planejamento de intervenções de acordo com o tempo de concentração do estudante.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Matemática; Ensino Fundamental.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle/RS, janamfidelis@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, por isso, as funções neurológicas podem se desenvolver de maneira diferente ou não se desenvolver como deveriam nas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele (Gaiato, 2018). Como o desenvolvimento neurocerebral é complexo, existe uma diversidade de características que podem chamar atenção para o diagnóstico.

De acordo com o DSM-IV (APA, 1994), há uma tríade de critérios nos quais o indivíduo precisa se encaixar para obter o diagnóstico: 1) prejuízo na interação social, como por exemplo, falta de contato visual ou expressão facial, dificuldade em desenvolver relacionamentos, dificuldade em compartilhar experiências com outras pessoas; 2) prejuízos na comunicação social, tais como, atrasos na linguagem verbal sem a compensação por outros mecanismos de linguagem como a mímica, dificuldade em iniciar ou continuar uma conversação, linguagem repetitiva (ecolalia), falta de imitação e interação social adequadas ao nível de desenvolvimento; 3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, tais como, preocupação com padrões estereotipados e restritos de interesse (como o movimento da água saindo da torneira), falta de flexibilidade na rotina, padrões de repetição motora e preocupações com partes de objetos (por exemplo, foco nas rodas do carrinho ao invés da brincadeira convencional).

Além disso, é importante destacar que o DSM-5 (2013) trouxe o conceito de transtorno do espectro autista (TEA), no qual abarca o transtorno autista, o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Nessa atualização o espectro é caracterizado por déficits em dois domínios, são eles, a comunicação e interação social e padrões repetitivos e restritos de comportamento.

O processo de inclusão escolar do estudante autista é um tema de estudos e de preocupações no campo acadêmico e educacional, visto da grande variabilidade de características que o espectro compreende.

Além disso, o comprometimento nas relações sociais e na comunicação abarcam grande parte do esforço de pesquisadores para pesquisar e desenvolver intervenções ou buscar métodos eficazes que facilitem ou diminuam limitações nesse sentido. Com isso, percebe-se a necessidade de voltar a atenção dos estudos para o desenvolvimento de outras habilidades e competências acadêmicas, tal como é o caso da matemática. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar quais intervenções matemáticas têm sido feitas com estudantes do espectro autista do ensino fundamental até o ano de 2021.

Ao mesmo tempo que estudos revelam alunos com TEA que possuem capacidades matemáticas acima da média, existem aqueles que apresentam dificuldade em executar tarefas matemáticas (Santos; Breda; Almeida, 2020). Observa-se que é comum o indivíduo com TEA apresentar facilidade em resolver operações numéricas, mas apresentar dificuldade para aplicar esse conhecimento em situações-problema do cotidiano (Ibidem).

Percebe-se a necessidade desse estudo a partir do momento que verifica-se poucos estudos de intervenção em educação matemática para estudantes autistas. Um estudo analisou a quantidade de publicações sobre educação matemática e inclusão até o ano de 2013 em quatro revistas brasileiras da área, sendo elas, Gepem, Bolema, Zetetiké e EMP. O total de artigos verificados nessas revistas foi de 907, dos quais apenas 4 abordavam o assunto (Passos; Passos; Arruda, 2013). Para complementar, Brim, Oliveira e Pinheiro (2020) investigaram o mesmo tema, nas mesmas revistas entre 2014 e 2018 e igualmente verificaram poucas publicações. Dos 638 artigos, apenas 5 faziam referência à educação matemática e inclusão, contudo, nenhum deles envolvia estudantes com transtorno do espectro autista.

MÉTODO

Para alcançar o objetivo desse estudo, foi realizada uma revisão de literatura, buscando artigos publicados em revistas acadêmicas ou em

anais de congressos. Os bancos de dados utilizados para a realização da pesquisa foram o Google Acadêmico, o *Educational Resources Information Center* (ERIC) e o PubMed. Para a busca dos estudos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave em português e em inglês: autismo e matemática; aprendizagem matemática e autismo; autismo e intervenção matemática; ensino da matemática e autismo. Nessa primeira etapa de busca, foram encontrados 15.386 títulos a partir dessas palavras-chave. Os critérios de elegibilidade para a análise do estudo foram: a) ser publicação em banco de dados válido; b) considerar estudantes do ensino fundamental, dentro do espectro autista; c) ser publicação em português ou inglês e; d) apresentar programa de intervenção. Em uma triagem a partir da leitura dos títulos e dos resumos seguindo os critérios de elegibilidade foram selecionadas 74 pesquisas para leitura aprofundada. Os títulos que não foram escolhidos estavam fora de algum dos critérios supracitados.

RESULTADOS

Durante o período de análise aprofundada foram selecionados 13 artigos por serem estudos de caso brasileiros envolvendo intervenção matemática com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Por questões de espaço na análise, os artigos em inglês foram utilizados apenas para consulta. Além disso, não foram analisados neste estudo Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses, bem como, foram descartados artigos que não se enquadravam em programas de intervenção matemática com estudantes com TEA.

Siregar *et al.* (2020) realizaram uma revisão sistemática da literatura (2011–2017) com o objetivo de analisar os impactos de estratégias educacionais em matemática voltadas a alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Foram examinados 39 trabalhos completos, entre artigos, dissertações e teses das bases ProQuest Digital, *Google Scholar* e *Science Direct*. A maioria das estratégias identificadas buscava auxiliar estudantes autistas na resolução de problemas matemáticos, sendo comum o uso de

métodos de aprendizagem baseados em avaliações formativas, que identificam necessidades antes da elaboração do plano de ensino. Aprender matemática requer tanto a compreensão conceitual de princípios quanto habilidades procedimentais (Rittle-Johnson; Schneider, 2015). Entre alunos com TEA, a compreensão conceitual mostra-se mais desafiadora, especialmente em conteúdos que envolvem múltiplas relações, como frações (Siregar *et al.,* 2020).

Uma pesquisa qualitativa brasileira semelhante, porém, de abordagem fenomenológica realizou uma revisão de literatura através da Plataforma Sucupira e não encontrou nenhum artigo que abordasse o tema alfabetização matemática de alunos autistas (Araujo *et al*., 2019). Nesse sentido, Araujo e colaboradores (2019) buscaram vínculos do ensino da matemática à alfabetização e elencaram alguns fatores que podem favorecer a alfabetização matemática em crianças com TEA, tais como, trabalhos que envolvem som e música, recursos visuais, conectar a leitura à rotina e utilização do computador. Concluíram assim, que não há uma forma a ser adotada, mas estratégias pautadas em adaptações de atividades ao ritmo de cada estudante (Araujo *et al*., 2019). Observa-se a necessidade de pesquisas voltadas para o ensino de habilidades matemáticas voltadas para o público diagnosticado com TEA, visto que, uma grande parcela de pesquisas é voltada principalmente para os transtornos da comunicação, interação social e comportamentos, ou seja, os principais comprometimentos do espectro (O'Connor; Klein, 2004; Gomes, 2007).

Pesquisas clássicas mostraram que crianças autistas possuem um controle restrito de estímulos, ou seja, quando são expostos a estímulos complexos (por exemplo, estímulo visual e auditivo), geralmente mantém sua atenção focada em apenas uma parte e não no todo, atentando-se a apenas um estímulo e ignorando outro (Lovaas; Schreibman, 1971; Dube; Macilvane, 1999 *apud* Gomes 2007). Além disso, Gomes (2007) destaca uma maneira própria de pensar do autista, caracterizado pela rigidez cognitiva e pouca flexibilidade de raciocínio, inclusive de raciocínio inverso, habilidades importantes na matemática. Outras pistas importantes para

estratégias de intervenções dizem respeito aos tipos de estímulos aos quais esse público responde melhor. Propostas bem estruturadas em ambientes sem muitos distratores e com estímulos visuais tendem a ter mais sucesso do que situações mais livres ou com estímulos auditivos (Lewins; De Leon, 1995 *apud* Gomes 2007).

A partir desse breve panorama sobre o perfil autista e a educação matemática, é possível debruçar-se de maneira mais clara sobre as intervenções matemáticas realizadas com estudantes autistas no Brasil.

3.1 OS ESTUDOS DE INTERVENÇÃO MATEMÁTICA COM ESTUDANTES COM TEA

O estudo brasileiro mais antigo encontrado sobre intervenção matemática e TEA foi realizado por Gomes (2007) e teve como objetivo ensinar habilidades de adição e subtração a uma adolescente autista. A participante foi inicialmente avaliada em operações simples e mais complexas, sem reforço de erros ou acertos. Com base nessa avaliação, as habilidades foram categorizadas e, após a intervenção, uma nova avaliação foi conduzida. Utilizaram-se estímulos visuais, como gráficos, uso das mãos, linhas, círculos e cores distintas para discriminar sinais e facilitar a compreensão das operações. As atividades ocorreram em dez sessões, com continuidade em casa sob orientação da acompanhante. Os resultados indicaram uma aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas ao longo das sessões.

Uma pesquisa que analisou pontualmente a atuação do professor especialista atuante na Sala de Recursos Multifuncionais identificou elementos importantes para o planejamento envolvendo matemática. Viana (2017) teve como objetivo nesse trabalho, aplicar e analisar o desempenho de uma aluna com TEA em situações didáticas de ensino de matemática. Através de um estudo de caso envolvendo a análise de filmagens do trabalho na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) , o pesquisador encontrou o que chamou de elementos característicos e motivadores que

podem auxiliar no planejamento significativo de situações didáticas de ensino de matemática.

Diante da escassez de pesquisas sobre ensino de matemática e inclusão, Brim, Oliveira e Pinheiro (2020) realizaram um estudo de caso com um adolescente de 11 anos, do 7º ano do ensino fundamental, com transtorno do espectro autista leve e deficiência visual. O estudo buscou contribuir para o ensino de matemática inclusiva, abordando o conteúdo de simetria de reflexão e rotação. A pesquisa ocorreu em três fases: apresentação do conteúdo, intervenção pedagógica com material adaptado e análise das mudanças conceituais. Realizada em duas aulas de 45 minutos, a intervenção utilizou recursos concretos e adaptados, favorecendo a compreensão dos conceitos. Os resultados indicaram que estratégias metodológicas diversificadas possibilitam a apropriação de conteúdos matemáticos por alunos com deficiência, desde que haja as devidas adaptações.

Brito e Geller (2020) realizaram uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de investigar as relações numéricas de estudantes com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando contagem, esquemas protoquantitativos e resolução de problemas. Participaram dois alunos: um de 8 anos (TEA nível 2, 2º ano) e outro de 9 anos (TEA nível 1, 4º ano). O estudo, com duração de oito meses, envolveu observações, entrevistas, análise de pareceres e intervenções. Verificou-se que o uso de materiais concretos e estímulos visuais favoreceu a aprendizagem, interação e comunicação dos estudantes, que também responderam melhor a propostas estruturadas e à possibilidade de escolher os materiais utilizados (Brito; Geller, 2020).

Com uma abordagem sociointeracionista, verificou-se a pesquisa de Cordeiro, Resende e Thiengo (2017), na qual foi realizado um estudo de caso com uma estudante autista de 9 anos. Esse estudo pautou-se em uma intervenção de uma sessão, na qual a partir da Teoria das Ações Mentais por Etapas de Galperin, desenvolveu-se atividades de numeralização baseadas nos interesses da aluna, com o objetivo de estimular a cons-

trução do número. Essa teoria consiste nas seguintes etapas que foram utilizadas na sessão com a menina: motivação, base orientadora da ação (BOA), material. A etapa da motivação foi realizada através de jogos e quebra-cabeças com números e quantidades. Já a base orientadora da ação foi sendo redimensionada a partir dos interesses e particularidades da estudante e a representação material ocorreu com o quebra-cabeça e com números em EVA.

A partir dos diálogos observados entre experimentador e estudante, percebeu-se que muitas vezes é difícil mensurar o nível de conhecimento da pessoa autista devido à sua interação social e capacidade de diálogo. A exemplo disso, os autores indicaram que nem sempre a estudante respondia às perguntas realizadas, ou respondia com respostas aleatórias, provavelmente com palavras escutadas em outros momentos. Apesar dos obstáculos na comunicação, corroborou-se que a menina assimilou o conceito do número um e demonstrou estar em processo de construção do conceito de numeralização.

Por outro lado, pode-se observar estudos focados na produção de materiais e jogos atrativos para estudantes com autismo. Um estudo nessa perspectiva se mostrou eficaz com um estudante de 13 anos, dentro do espectro autista. Essa pesquisa buscou destacar a produção de recursos pedagógicos para o ensino da matemática de um estudante com autismo. O estudo se deu no âmbito da Sala de Recursos de uma escola municipal de São Mateus - ES. O estudo de caso utilizou como ferramentas de pesquisa: a observação participante, a intervenção, o diário de campo e entrevistas com professores. Destaca-se aqui a produção de recursos pedagógicos e o uso de jogos e materiais manipuláveis como metodologia de ensino.

Uma característica interessante do aluno em questão é que o mesmo se socializava bem e se expressava com clareza, contudo era muito inquieto, tendo inclusive dificuldade para permanecer na Sala de Recursos. As intervenções foram divididas em duas sessões, nas quais foram utilizados jogos matemáticos envolvendo multiplicação em uma sessão

ISBN: 978-65-5222-069-1

e divisão em outra. Os jogos confeccionados foram um jogo de bingo da multiplicação, uma trilha de divisão e um jogo envolvendo resolução de problemas com divisão. Além dos jogos, o estudante era estimulado a registrar suas respostas e o seu raciocínio, o que era importante, visto que o menino era resistente ao registro escrito. Destaca-se a importância de produzir materiais e planejar as intervenções focadas nas características do estudante (Chequetto; Gonçalves, 2015).

Do mesmo modo, existem pesquisas de intervenção com materiais concretos para estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental. Fleira e Fernandes (2015; 2017; 2019) realizaram um estudo de caso com um adolescente de 14 anos, matriculado em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O estudo consistiu em diferentes intervenções: no ensino de equações de 2º grau, com um total de 4 sessões; no ensino de fatoração de trinômios de 2º grau, com 7 sessões e; no ensino englobando produtos notáveis e equações de 2º grau. Todas as sessões com aproximadamente 50 minutos de duração. Esses estudos tiveram como objetivo comum, analisar as práticas matemáticas de um adolescente autista. As intervenções ocorreram no contra turno escolar e envolveram a utilização de diferentes recursos pedagógicos para apresentar o mesmo conteúdo trabalhado em sala de aula. Os recursos pedagógicos envolviam material concreto para representar os conteúdos abordados, tais como, material dourado, retângulos e quadrados de EVA, bem como, a calculadora para auxiliar nos cálculos necessários. As intervenções tiveram efeitos muito benéficos, visto que, antes o estudante fazia avaliações em períodos diferentes da turma e com outros conteúdos. Após, o estudante se tornou mais autônomo e começou, inclusive, a realizar provas com o mesmo conteúdo que os seus colegas. Por fim, pode-se perceber que o domínio do conteúdo auxiliou o adolescente a tornar-se mais seguro de si, melhorando sua autoestima.

Ainda envolvendo estudantes com TEA matriculados nos anos finais do ensino fundamental, Flôres, Mathais e Santarosa (2019) realizaram um estudo com o objetivo de desenvolver reflexões sobre a aprendizagem

de um estudante com TEA. Para tanto, foi elaborada uma intervenção com vistas a trabalhar transformações geométricas utilizando diferentes materiais didáticos, dentre eles, material concreto como formas geométricas de EVA, lápis e papel, além de ferramentas tecnológicas como o software GeoGebra. Ao final, percebeu-se nas avaliações que o estudante demonstrou não ter construído o conceito com independência, contudo, durante as sessões e com as intervenções da pesquisadora o estudante demonstrou um conhecimento potencial, ou seja, que era possível desenvolver com o auxílio de outrem. Ao final, as pesquisadoras salientam que não há uma receita para trabalhar tal conceito com estudantes com TEA, visto da diversidade de características do espectro, mas sim, de perceber as potencialidades do estudante para oportunizar de diferentes formas a possibilidade para aprender.

Ainda no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais, Souza e Silva (2019) realizaram uma pesquisa com 2 estudantes com TEA, um menino de 9 anos e uma menina de 8 anos, matriculados respectivamente no 3º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Com 24 sessões que abordaram conteúdos como espaço e formas, números e operações, tratamento da informação e grandezas e medidas, o objetivo desse estudo foi compreender as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com TEA. Através de estudo de caso com esses dois estudantes a partir de encontros semanais, percebeu-se que o uso de recursos tecnológicos pode representar uma alternativa pedagógica no trabalho com esses estudantes, visto que, o ambiente digital possibilitou a construção de conceitos matemáticos que anteriormente não conseguiam.

Por fim, outros dois estudos foram pautados em tarefas MTS (Matching to sample ou escolha-de-acordo-com-o-modelo em português). Ambos estudos de caso, o primeiro abordou o conceito de número com 3 estudantes com idade entre 8 e 12 anos num total de 24 sessões. O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia do ensino informatizado com tarefas de MTS (*Matching to sample* ou escolha-de-acordo-com-o-mo-

delo), e desenvolver, aplicar e avaliar um currículo para ensino de conceito de número para crianças com TEA. Dois dos estudantes participaram das intervenções na escola, e um deles participou na sua própria casa. Antes de iniciar as sessões, foram realizadas entrevistas com os responsáveis visando conhecer as preferências dos três participantes. Após as intervenções, foi possível constatar que: a) a habilidade de contagem não se mostra necessária até a quantidade quatro; b) em uma contagem mais complexa, que exigem maior tempo de realização, comportamentos repetitivos interrompiam as respostas, levando os participantes ao erro; c) os participantes generalizaram o aprendizado de número adquirido via computador para tarefas com material concreto; d) as estratégias com padrões de equivalência de estímulos para o ensino da matemática, utilizadas nessa pesquisa se apresentam como um recurso potencial para alunos com TEA (Garcia; Arantes; Goyos, 2017).

O outro estudo, mais recente, abordou as relações numéricas com 5 estudantes entre 4 e 10 anos de idade, sendo 3 meninos e 2 meninas. Este estudo objetivou avaliar os efeitos do ensino das relações número ditado/ número arábico/ quantidade, utilizando o procedimento informatizado MTS, baseado na equivalência de estímulos, e avaliar a generalização por meio de materiais manipuláveis com alunos com TEA. 5 estudantes com TEA entre 4 e 10 anos participaram do experimento. Foram realizados pré e pós-teste para avaliar o efeito da intervenção. Os resultados apontaram que todos os participantes aprenderam as relações ensinadas e no teste de generalização quatro participantes apresentaram 75% de acertos nas relações impresso-quantidade e número ditado-quantidade. A pesquisa mostrou o paradigma de equivalência de estímulos como um bom recurso para ensinar relações numéricas para crianças com TEA (Picharillo; Postalli, 2021).

É possível verificar com essas pesquisas até aqui descritas que os estudantes com TEA tem condições de desenvolver competências e habilidades do campo da matemática, contudo, percebe-se a importância de diversos estímulos organizados e estruturados, tais como, estímulos

ISBN: 978-65-5222-069-1

visuais e material concreto, tecnologias digitais, além dos estímulos auditivos, mais comuns nas salas de aula regular.

Do total de 13 artigos analisados que envolveram intervenção matemática com estudantes com TEA, alguns deles desenvolveram mais de uma habilidade ou conceito matemático, para visualizar melhor, a tabela 1 mostra a quantidade de vezes que cada habilidade ou conceito foi abordado.

Tabela 1: Habilidade ou conceito matemático x quantidade de artigos que abordaram o assunto

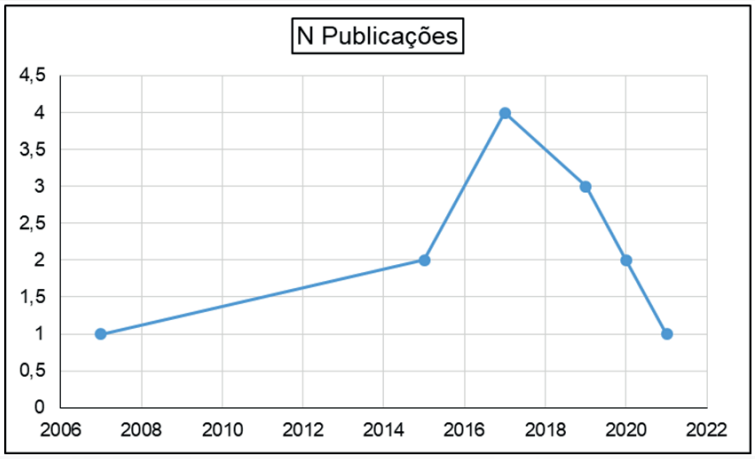
Habilidade ou conceito matemático	Quantidade de artigos que abordaram
As quatro operações	3
Conceito de número	3
Geometria	3
Equações de 2º grau	2
Resolução de problemas matemáticos	1
Raciocínio quantitativo	1
Processos de contagem	1
Fatoração de trinômios de 2º grau	1
Produtos notáveis	1
Tratamento da informação	1
Grandezas e medidas	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe salientar também que a pesquisa bibliográfica realizada não definiu um ano inicial para a pesquisa do tema, contudo, a primeira publicação com intervenções matemáticas envolvendo o público autista no Brasil ocorreu no ano de 2007. Para melhor demostrar a dispersão das publicações por ano pode-se observar o gráfico da figura 1.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Figura 1: Dispersão de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela autora.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo, analisar quais intervenções matemáticas têm sido feitas com estudantes do espectro autista do ensino fundamental até o ano de 2021. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico a revisão de literatura, focando em pesquisas brasileiras.

Observa-se a partir dessa revisão de literatura que apesar de haverem pesquisas envolvendo o espectro autista para além de intervenções focadas na linguagem e no comportamento, ainda é um movimento muito tímido. Reforça-se a importância da matemática na vida cotidiana para todas as pessoas (tanto atípicas quanto neurotípicas). Estudos mostram que a resolução de problemas matemáticos é importante tanto para a vida escolar quanto para a vida profissional (Murnane; Willett; Braatz; Duhaldeborde, 2001; Fuchs *et al.*, 2019). Nesse sentido, buscar o ensino de matemática de maneira eficaz para estudantes com TEA pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar no desenvolvimento da sua autonomia para a vida e não somente para benefício escolar. Tal fato mostra a emergência de promover esforços para pesquisas voltadas para a intervenção matemática com crianças com TEA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Uma constatação interessante dessa revisão é que todas as intervenções se deram através de estudos de caso, pois como o público-alvo é restrito ao espectro, é difícil encontrar uma grande amostra. Essa evidência demonstra ainda mais a necessidade de pesquisas sobre o tema, visto que as características das pessoas com TEA são extremamente variadas, assim as intervenções sempre devem ser consideradas com base nas características da amostra.

Apesar de a primeira pesquisa brasileira sobre intervenção matemática com autistas datar de 2007, foi a partir de 2015 que o tema despertou mais interesse de pesquisadores, tendo o ápice em 2017, mas necessitando ainda de maiores investimentos. Outro fator que se sobressaiu nesse estudo diz respeito às habilidades e conteúdos abordados nas intervenções. Apesar de terem sido encontradas poucas pesquisas que se enquadraram nos critérios de elegibilidade, verificou-se certa diversidade na abordagem dos conteúdos. Cabe salientar que a matemática tem uma ampla gama de habilidades e competências a serem desenvolvidas, por isso, se faz importante mais pesquisas que abarquem outros conceitos e mesmo conceitos já investigados para verificar como outros estudantes com diferentes características do espectro desenvolvem tais conhecimentos.

Mesmo com poucas pesquisas brasileiras sobre o assunto, é possível elencar alguns fatores eficazes baseados nas evidências dos estudos analisados:

a. organizar um ambiente com poucos distratores;
b. reforçar a aprendizagem através de estímulos visuais;
c. utilizar material concreto;
d. estimular a sistematização da aprendizagem através de jogos;
e. utilizar as tecnologias e jogos digitais como forma de praticar as habilidades matemáticas;
f. planejar intervenções de acordo com o tempo de concentração do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão de literatura traz importantes reflexões para a área educacional, tanto com relação ao trabalho em sala de aula quanto em salas de recursos multifuncionais. Mesmo que a diversidade do público autista, e pesquisas que envolvam estudos de caso não permitam fazer generalizações, esse estudo traz indícios que podem orientar o planejamento docente acerca da matemática.

No entanto, os resultados dessa pesquisa precisam ser considerados incluindo suas limitações, tais como, o fato de não ter analisado estudos de intervenção internacionais, bem como, não ter considerado dissertações e teses, o que diminuiu consideravelmente a quantidade de pesquisas analisadas.

Todavia, tais achados indicam evidências de práticas exitosas para intervenções matemáticas com o público autista, indicando caminhos para novas intervenções. Por isso, sugere-se pesquisas futuras abrangendo a análise de intervenções internacionais, além de pesquisas de intervenção envolvendo a ampla diversidade de habilidades e competências matemáticas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)**. 4. ed. Washington: American Psychiatric Association, 1 994.

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-5.** Tradução: NASCIMENTO, M. I. C. et al. 5.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, M. L. F.; BATISTA, J. O.; SANTOS, D. S. S.; MOCROSKY, L. F. Alfabetização matemática de alunos com Transtorno do Espectro Autista. In: **Ensino e Multidisciplinaridade**, v.5, n.1, p. 33 – 52, 2019.

BRIM, J. F. H.; OLIVEIRA, B. A. H.; PINHEIRO, N. A. M. Educação matemática e deficiência múltipla: o ensino de simetria de reflexão e rotação para um aluno com t ranstorno do espectro autista e deficiência visual. In: **Sensos-e**, v. 7, n. 2, p. 103 – 115, 2020.

CHEQUETTO, J. J.; GONÇALVES, A. F. S. Possibilidades no ensino de matemática para um aluno com autismo. In: **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 2, p. 206 – 222, 2015.

CORDEIRO, J. P.; RESENDE, A.; THIENGO, E. R. A matemática e o mundo autístico de Sofia: uma discussão de numeralização a partir da Teoria das Ações Mentais por Etapas. In: **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 6, n. 10, p. 272 – 283, 2017.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. A importância dos elementos de mediação para a apropriação do conceito de equações quadráticas por um aluno autista. In: **Boletim GEPEM**, n. 67, p. 15 – 33, 2015.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Práticas de ensino para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. In: **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 104 – 122, 2017.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. In: **Bolema**, v.33, n. 64, p. 811 – 831, 2019.

FLÔRES, G. G. C.; MATHIAS, C. V.; SANTAROSA, M. C. P. As transformações geométricas sob o olhar de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, v. 12, n. 29, p. 448 – 466, 2019.

FUCHS, L.; FUCHS, D.; SEETHALER, P. M.; CUTTING, L. E.; MANCILLA-MARTINEZ, J. Connections between Reading Comprehension and Word-Problem Solving via Oral Language Comprehension: Implications for Comorbid Learning Disabilities. In: **New Dir Child Adolesc Dev**. n. 165, p. 73 -90, may, 2019. doi:10.1002/cad.20288.

GAIATO, M. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo, nVersos, 2018.

GARCIA, R. V. B.; ARANTES, A. K. L.; GOYOS, A. C. N. Ensino de relações numéricas para crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: **Psicologia da Educação**, n. 45, p. 11 – 20, 2017.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n.3, p. 345 - 364, 2007.

LOVAAS, O. I.; SCHREIBMAN, L.; KOEGEL, R.; REHM, R. Selective responding by autistic children to multiple sensory input. In: **Journal of Abnormal Psychology**, n. 7 7, p. 211- 222, 1971.

MURNANE, R. J.; WILLETT, J. B.; BRAATZ, M. J.; DUHALDEBORDE, Y. Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. In: **Economics of Education Review**, n. 20, p. 311 – 320, 2001.

O´CONNOR, I. M.; KLEIN P.D. Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. In: **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 34, p. 115 - 127, 2004.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de educação Matemática. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 1 – 22, 2013.

PICHARILLO, A. D. M.; POSTALLI, L. M. M. Ensino de relações numéricas por meio da equivalência de estímulos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 17 – 34, 2021.

SANTOS, M. I. G.; BREDA, A. M. R. A.; ALMEIDA, A. M. P. Promover o raciocínio geométrico em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo através de um ambiente digital. In: **Bolema**, v. 34, n. 67, p. 375 – 398, 2020.

SIREGAR, N. C.; ROSLI, R.; MAAT, S. M.; ALIAS, A.; TORAN, H.; MOTTAN, K.; NOR, S. M. The Impacts of Mathematics Instructional Strategy on Students with Autism: A Systematic, Literature Review. In: **European Journal of Educational Research**, v. 9, n. 2, p. 729 – 741, 2020. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.729

SOUZA, A. C.; SILVA, G. H. G. Incluir não é apenas socializar: as contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. In: **Bolema**, v. 33, n. 65, p. 1305 – 1330, 2019.

VIANA, E. A. **Situações didáticas de ensino da matemática: um estudo de cas o de uma aluna com transtorno do espectro autista.** 2017. Dissertação (mestrado), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.062

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: COMO PROPORCIONAR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERSONALIZADA?

Sandra Maria Andrade dos Santos Melo[1]

RESUMO

A educação de alunos com altas habilidades/superdotação representa um desafio e uma oportunidade para a escola contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que transcendam o ensino tradicional e promovam o desenvolvimento integral do potencial humano. Este trabalho tem como objetivo discutir estratégias para proporcionar uma aprendizagem significativa e personalizada a esses estudantes, fundamentando-se nas contribuições de Joseph Renzulli e seu Modelo dos Três Anéis, Angela Virgolim e Aletéia Bergamin, cujas abordagens integram o enriquecimento curricular e a valorização da individualidade como caminhos de inclusão e equidade. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter teórico-prático, apoia-se na análise de experiência emuma escolaprivada na cidade de Natal, o Colégio Monte, na qual a implementação de práticas de enriquecimento — exploratórias, de desenvolvimento de processos e de investigação — demonstrou impactos positivos na motivação, criatividade e engajamento dos alunos SD. Os resultados evidenciam que a aprendizagem significativa surge quando o professor atua como mediador, o currículo é flexibilizado e as atividades dialogam com os interesses e talentos individuais. A personalização, nesse contexto, não se

1 Mestra em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol - PY, cspmelo@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

limita à adaptação do conteúdo, mas à criação de experiências autênticas, desafiadoras e contextualizadas, que promovem o protagonismo estudantil e o florescimento das potencialidades. Conclui-se que o modelo de enriquecimento, aliado a uma postura docente investigativa e sensível, constitui uma via concreta para transformar a escola em um espaço de descoberta, pertencimento e realização pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Aprendizagem Significativa, Enriquecimento Curricular, Personalização, Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento e a valorização das altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm se tornado pauta relevante no campo educacional, sobretudo diante das demandas de uma escola inclusiva, democrática e voltada para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Historicamente, o sistema educacional brasileiro estruturou-se sobre princípios de homogeneização curricular, o que resultou, muitas vezes, na invisibilidade de alunos com potencial elevado. Esses estudantes, quando não identificados ou estimulados adequadamente, podem apresentar desinteresse, frustração e até evasão, não por falta de capacidade, mas por ausência de desafios significativos.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a aprendizagem significativa e personalizada não é apenas uma adaptação pedagógica, mas uma perspectiva de ensino que reconhece a singularidade cognitiva e emocional de cada aluno. Proporcionar um percurso educativo que atenda às necessidades dos estudantes com AH/SD implica repensar as práticas escolares, o currículo e a formação docente. Para tanto, o trabalho docente deve ser guiado por princípios de flexibilidade, criatividade e equidade, assegurando que todos os alunos possam expressar e expandir seus talentos de forma autêntica e socialmente relevante.

Renzulli oferece importantes contribuições para essa transformação em seu Modelo dos Três Anéis que propõe que o comportamento superdotado emerge da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, elementos que se potencializam quando o ambiente escolar oferece estímulos adequados. O autor também apresenta o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM – Schoolwide Enrichment Model), no qual o currículo é enriquecido por experiências diversificadas, investigativas e contextualizadas. Tal proposta, ao invés de criar programas exclusivos, amplia as oportunidades para todos os alunos desenvolverem comportamentos de excelência, favorecendo um contexto verdadeiramente inclusivo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

No Brasil, essa perspectiva foi fortalecida pelas contribuições de Virgolim (2007), que enfatiza o papel da afetividade e do ambiente emocionalmente acolhedor na manifestação das potencialidades, e de Bergamin (2018), cuja prática em escolas públicas ilustra como o enriquecimento curricular pode ser implementado de forma simples, acessível e eficaz. Bergamin adapta o modelo de Renzulli para o contexto da sala comum, destacando a importância do mapeamento de interesses e talentos, da criação de portfólios e do protagonismo estudantil.

Além disso, Alencar e Fleith (2001) ressaltam que a superdotação não é uma condição estática, mas um processo dinâmico que depende de estímulo, orientação e oportunidades educativas desafiadoras. Guenther (2006) reforça que as capacidades humanas se desenvolvem quando o potencial é reconhecido, estimulado e direcionado por práticas pedagógicas sensíveis e intencionais.

A presente pesquisa fundamenta-se, portanto, em uma abordagem teórico-prática e qualitativa, com o propósito de refletir sobre como as teorias de Renzulli e as práticas pedagógicas de Virgolim e Bergamin podem orientar professores na construção de experiências de aprendizagem significativa para alunos com AH/SD.

O objetivo geral deste trabalho é investigar caminhos pedagógicos que permitam à escola desenvolver um ensino personalizado, criativo e desafiador, garantindo o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Como objetivos específicos, busca-se identificar fundamentos teóricos que sustentam a personalização da aprendizagem e o enriquecimento curricular; apresentar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de talentos e comportamentos superdotados na classe comum e analisar como a mediação docente e o ambiente escolar podem influenciar a expressão das potencialidades.

A justificativa para esta proposta encontra respaldo na necessidade enquanto profissional da educação, onde diariamente nos deparamos com educandos das mais variadas particularidades e que temos o dever

de proporcionar um ensino significativo e acolhedor, também por ser mãe de adolescente com AH/SD, como também na urgência de repensar os modelos educacionais vigentes e romper com paradigmas de ensino uniformizadores e engessados. A personalização da aprendizagem constitui um dos eixos centrais da educação contemporânea, reconhecendo que cada aluno possui uma trajetória de desenvolvimento singular e que o ensino deve favorecer o engajamento, a autonomia e a criatividade.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir com o debate sobre a educação inclusiva e o atendimento às altas habilidades, demonstrando que a construção de uma escola sensível à diferença não depende de recursos sofisticados, mas de uma nova postura docente — investigativa, criativa e inspiradora. Acredita-se que o professor, ao atuar como mediador do conhecimento e facilitador de descobertas, desempenha papel decisivo na transformação da experiência escolar em um processo de aprendizagem significativa e personalizada.

METODOLOGIA

O presente trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, de natureza teórico-aplicada, que visa compreender como os princípios do Modelo de Enriquecimento Escolar, de Renzulli (2000), podem orientar práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa e personalizada de alunos com altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e analítico, ancorada em referenciais teóricos consagrados e em experiências pedagógicas reais desenvolvidas em no Colégio Monte.

A opção pela abordagem qualitativa deve-se à sua adequação em investigar fenômenos complexos, dinâmicos e subjetivos, como o desenvolvimento de potencialidades e o papel do professor na mediação da aprendizagem. Essa perspectiva permite compreender a realidade educacional a partir da interpretação de significados, experiências e interações, valorizando o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Fundamentando-se nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, Souza e Santos (2020, p. 1398) deixam claro que:

> [...] toda pesquisa tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/transformar a real condição do que está sendo estudado.

Ao discorrer sobre o assunto Triviños (1987, p. 133), bem define essa modalidade como sendo "[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente".

A pesquisa foi organizada em três etapas:

1. **Levantamento teórico-conceitual:** realizou-se um estudo aprofundado das contribuições de Renzulli, Virgolim, Alencar, Fleith, Guenther e Bergamin, com foco nos conceitos de superdotação, enriquecimento curricular e personalização da aprendizagem. Essa etapa possibilitou a construção de um quadro teórico consistente para a análise das práticas.
2. **Análise documental e empírica:** examinou-se a aplicação prática das propostas de enriquecimento descritas por Bergamin (2018) em turmas dos anos finais do ensino fundamental, nas quais o enriquecimento curricular foi implementado como estratégia inclusiva. Foram analisadas práticas pedagógicas de natureza exploratória (Tipo I), de desenvolvimento de processos (Tipo II) e de investigação e produção (Tipo III).
3. **Sistematização das observações:** a partir da análise teórica e da vivência pedagógica aplicada nas aulas no Colégio Monte, sistematização das vivências à luz dos autores Renzulli, Virgolim, Alencar, Fleith, Guenther e Bergamin.

A metodologia adotou como referencial central o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM – Schoolwide Enrichment Model), proposto por

ISBN: 978-65-5222-069-1

Renzulli e Reis (1997; 2014). Esse modelo estrutura-se em três níveis de atividades:

- Enriquecimento Tipo I – Exploratórias gerais: experiências amplas que visam despertar novos interesses e curiosidades, como palestras, leituras, vídeos, experimentos e visitas.
- Enriquecimento Tipo II – Desenvolvimento de processos e habilidades: atividades que aprimoram o pensamento crítico, criativo e investigativo, incluindo oficinas de escrita, desafios matemáticos e projetos interdisciplinares.
- Enriquecimento Tipo III – Investigação e produção: projetos individuais ou coletivos baseados em interesses genuínos dos alunos, que resultam em produtos concretos, como apresentações, invenções, textos ou exposições.

Esses três níveis de enriquecimento foram analisados em suas dimensões pedagógicas e psicológicas, considerando o papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizagem. O modelo de Renzulli foi interpretado à luz das contribuições de Virgolim (2007), que reforça a importância do ambiente emocionalmente seguro e estimulante, e de Bergamin (2018), que evidencia a aplicabilidade prática do modelo no contexto da sala de aula comum, de forma inclusiva e acessível.

A observação indireta ocorreu através dos projetos e proposta personalizada elaborada e discutida pela equipe pedagógica da escola e realizada pelos educadores com todos os alunos da escola, não apenas com os SD, pois considerou os princípios da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), que defende a conexão entre o novo conhecimento e as experiências prévias do aluno, e da personalização do ensino, que valoriza o ritmo, os estilos de aprendizagem e os interesses individuais. Dessa forma, o estudo não apenas revisa teorias, mas propõe caminhos concretos para a transposição didática desses referenciais à realidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Por fim, cabe destacar que a pesquisa respeitou os princípios éticos da investigação educacional, valorizando as práticas pedagógicas como experiências coletivas de construção do conhecimento. Sendo assim, a metodologia adotada neste trabalho busca articular teoria e prática, evidenciando que o desenvolvimento das altas habilidades depende de um ambiente educacional rico em oportunidades, desafios e acolhimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise dos referenciais teóricos e das experiências vivenciadas indicam que o enriquecimento curricular é uma das estratégias mais eficazes para atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superd otação (AH/SD).

Segundo o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM), proposto por Renzulli, o desenvolvimento do comportamento superdotado ocorre quando há interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa concepção amplia a visão tradicional de superdotação, deslocando o foco do desempenho acadêmico para um conjunto de comportamentos e atitudes criativas, que podem emergir em qualquer estudante, desde que o ambiente seja favorável.

O modelo de Renzulli propõe que as oportunidades de enriquecimento sejam estendidas a todos os alunos, e não apenas aos identificados formalmente como superdotados. Essa perspectiva democrática e inclusiva encontra apoio nas políticas educacionais brasileiras, especialmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reconhece a necessidade de um currículo flexível e de práticas pedagógicas diversificadas.

Esse modelo mostra que o enriquecimento não deve ser visto como uma atividade suplementar, mas como um princípio organizador da prática pedagógica, capaz de tornar o currículo mais vivo, dinâmico e conectado aos interesses dos alunos.

No tocante a mediação docente como fator determinante, os resultados da análise dos relatos de Bergamin (2018) e de práticas inspiradas em Virgolim (2007) revelam que o papel do professor é essencial na efetivação da aprendizagem significativa e personalizada. O docente deixa de ser o centro do processo e assume a função de mediador, orientador e estimulador de experiências autênticas.

De acordo com Bergamin, a mediação docente se concretiza quando o professor reconhece os sinais de potencialidade presentes no comportamento dos alunos — curiosidade, criatividade, pensamento divergente e persistência — e transforma esses sinais em oportunidades de aprendizado. Essa postura requer sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

As observações realizadas no Colégio Monte evidenciaram a efetiva aplicação das atividades de enriquecimento dos Tipos I, II e III, conforme o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição não se restringem apenas aos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), mas são ofertadas a todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, criativo e colaborativo. Essa abordagem ampliada permite que todos os alunos tenham acesso a experiências enriquecedoras, voltadas para o potencial de cada aprendiz.

Tomando como enriquecimento Tipo I no qual tem por objetivo imergir os alunos em experiências de seus interesses e que não fazem parte do currículo da escolar. Observou-se que os alunos têm liberdade durante o intervalo para tocar instrumentos musicais, cantar e interagir entre as turmas, deixando com que este momento seja livre e tenha inclusão e participação de toda comunidade escolar no espaço de convivência da escola. Durante este momento, os educandos também têm a possibilidade de jogar jogos de tabuleiro e de mesa.

O enriquecimento Tipo II, conforme proposto por Renzulli (1978), busca desenvolver habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo, favorecendo a aprendizagem por meio do “como fazer”. Esse tipo de enriquecimento promove o aprimoramento

de competências leitoras e escritoras, além de estimular processos cognitivos essenciais como observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados obtidos em atividades de pesquisa.

Na prática pedagógica observada, as atividades de enriquecimento Tipo II são realizadas semanalmente em um horário específico de mentoria (agendado antecipadamente) voltada à produção textual. Esse momento, conduzido de forma individualizada, é orientado por um professor que ensina técnicas e estratégias de escrita, oferecendo treinos contínuos e feedbacks personalizados. Essa abordagem favorece o desenvolvimento autônomo e reflexivo do estudante, aprimorando suas produções textuais e estimulando a criatividade.

Outro espaço de destaque é o laboratório Maker, ambiente que possibilita a integração entre teoria e prática por meio da criatividade e da tecnologia. Nesse contexto, a tecnologia deixa de ser apenas uma ferramenta para tornar-se ponte entre ideias e realizações concretas, permitindo que os alunos criem, programem e solucionem problemas de forma inovadora. Semanalmente, os estudantes desenvolvem projetos autorais, transformam ideias em soluções e aprimoram o pensamento computacional, fortalecendo as competências necessárias para a aprendizagem significativa e contemporânea.

Por se tratar de uma escola bilíngue, os seminários realizados também refletem o caráter personalizado e criativo do ensino. As apresentações ocorrem em língua inglesa, e cada aluno tem liberdade para escolher o tema de seu interesse, demonstrando tanto o domínio linguístico quanto a capacidade de expressão autêntica e criativa, pilares do enriquecimento e da aprendizagem significativa.

O Enriquecimento do Tipo III, segundo o modelo de Renzulli e Reis (1997), é direcionado aos estudantes que demonstram elevado interesse e motivação para aprofundar-se em uma área específica do conhecimento. Nessa modalidade, o aluno atua como um aprendiz de primeira-mão, engajando-se em atividades que exigem planejamento, pesquisa, criação e aplicação prática de seus conhecimentos. O propósito central é permi-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tir que o estudante desenvolva produtos autênticos, voltados à resolução de problemas reais e à produção de impacto positivo em uma audiência previamente selecionada.

Entre os principais objetivos do Enriquecimento Tipo III, destacam-se: a aplicação dos interesses, conhecimentos e ideias criativas em um problema ou tema escolhido pelo próprio aluno; a aquisição de conhecimentos avançados relativos a uma disciplina, expressão artística ou estudo interdisciplinar; o desenvolvimento de produtos originais com relevância social, científica ou cultural; o fortalecimento das habilidades de planejamento, organização, uso de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisão e autoavaliação; e o estímulo à motivação intrínseca, autoconfiança, envolvimento criativo e interação colaborativa com outros estudantes e especialistas.

No contexto escolar da escola participante da pesquisa, o Projeto Colabore exemplifica a implementação prática do Enriquecimento Tipo III. Desenvolvido de forma interdisciplinar, o projeto envolve todos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio, promovendo experiências de investigação e criação voltadas à solução de problemas reais vivenciados pela sociedade.

Durante o processo, os alunos identificam desafios sociais relevantes, elaboram projetos de intervenção, e apresentam propostas inovadoras que refletem seu pensamento crítico, empatia e senso de responsabilidade. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do protagonismo estudantil, consolidando uma aprendizagem significativa que conecta o saber escolar ao cotidiano e à transformação social.

Ao unir criatividade, colaboração e compromisso social, o Projeto Colabore traduz, na prática, os princípios do Enriquecimento Tipo III. Ele amplia as possibilidades de expressão do aluno, reforça o papel da escola como espaço de investigação e inovação, e contribui para a formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente engajados.

Através das práticas vivenciadas na escola percebemos o quanto a mediação docente constitui um dos principais fatores determinantes

ISBN: 978-65-5222-069-1

para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos, pois ela permitiu o engajamento, a reflexão e a produção criativa dos alunos. A mediação docente se manifestou na escuta atenta, no diálogo, no feedback construtivo e na proposição de desafios cognitivos, que instigaram os alunos a pensar, investigar e criar, identificando talentos, potencialidades e dificuldades, oferecendo suporte individualizado que favoreceu tanto os alunos com altas habilidades/superdotação quanto aqueles que se beneficiaram das experiências de enriquecimento voltadas a todos.

Dito isto, percebemos que a ação docente mediadora é um elemento-chave para a democratização do acesso às oportunidades de aprendizagem enriquecidas, promovendo uma educação que reconhece as diferenças, valoriza a participação ativa do estudante e estimula o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e social.

Virgolim (2007) reforça que a aprendizagem se torna significativa quando o aluno é desafiado a pensar, criar e refletir, e não apenas a memorizar conteúdo. A presença de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante é condição indispensável para que o potencial possa se manifestar. Assim, o professor atua como o elo entre o conhecimento e a experiência pessoal do estudante, articulando teoria, prática e afetividade.

Os resultados teóricos e empíricos analisados confirmam que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo proposto dialoga com o universo pessoal do aluno. A teoria de Ausubel (2003), retomada por diversos autores brasileiros, sustenta que novas informações só adquirem sentido quando se relacionam aos conhecimentos prévios e às experiências de vida do aprendiz.

Na personalização da aprendizagem, o professor parte das singularidades cognitivas e afetivas dos alunos para planejar experiências que integrem o currículo formal com interesses individuais. Esse processo exige flexibilidade na organização das atividades, diversidade de linguagens e abertura à experimentação.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O estudo mostrou que, quando os alunos são incentivados a explorar temas de interesse próprio — como por exemplo astronomia, meio ambiente, tecnologia, poesia ou invenção de jogos —, o nível de envolvimento, criatividade e persistência aumenta significativamente. Tais práticas contribuíram para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de aprender a aprend er.

Apesar dos resultados serem amplamente positivos, alguns desafios ainda persistem no cenário nacional brasileiro como: a falta de formação docente específica sobre altas habilidades; a escassez de programas contínuos de identificação e acompanhamento e a rigidez curricular, que limita a adoção de práticas inovadoras.

As observações realizadas no Colégio Monte evidenciam a efetividade e a excelência na implementação das atividades de enriquecimento dos Tipos I, II e III, conforme o modelo proposto por Joseph Renzulli. A escola desenvolve tais práticas com maestria, articulando-as de maneira intencional e integrada ao currículo regular, o que resulta em experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos, e não apenas para aqueles identificados com altas habilidades ou superdotação.

Ao oferecer oportunidades de exploração, investigação e criação, o Colégio Monte reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e personalizada, pautada no reconhecimento das potencialidades individuais. O papel do professor, enquanto mediador criativo e sensível, revela-se essencial nesse processo, pois é por meio de sua orientação que os estudantes são instigados a refletir, experimentar e transformar ideias em ações concretas.

A aplicação do modelo de Renzulli demonstra que, quando a escola valoriza o protagonismo do aluno e a mediação docente criativa, ocorre um impacto direto na motivação, na autoestima e na autonomia intelectual dos estudantes. Essa combinação de fatores contribui para o fortalecimento do engajamento escolar e para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Assim, o enriquecimento curricular se consolida como uma ferramenta potente de inclusão e transformação educacional, capaz de promover uma aprendizagem mais humana, participativa e conectada às demandas do século XXI. A experiência do Colégio Monte evidencia que a educação que valoriza o potencial de cada aluno é, acima de tudo, uma educação que transforma vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas no Colégio Monte evidenciam a relevância e a eficácia das atividades de enriquecimento dos Tipos I, II e III como estratégias centrais para o desenvolvimento integral de todos os alunos. Diferentemente de práticas voltadas exclusivamente a estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação, as atividades de enriquecimento na instituição são democráticas e inclusivas, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativas a todos, independentemente do nível de desempenho acadêmico. Essa abordagem ampliada permite que cada aluno explore interesses pessoais, desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais, e participe de experiências que estimulam a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

No enriquecimento Tipo I, observou-se que o Colégio Monte oferece experiências informais, nos intervalos e em espaços de convivência, que incentivam a interação social, a expressão artística e o desenvolvimento de talentos individuais. Atividades como a prática musical, jogos de tabuleiro e momentos de socialização proporcionam um ambiente de aprendizagem lúdico, inclusivo e colaborativo, no qual os estudantes têm a liberdade de explorar seus interesses, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

O enriquecimento Tipo II demonstrou-se eficiente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e metodológicas, especialmente na produção textual, no pensamento computacional e na resolução de problemas. As mentorias individuais e o uso do laboratório Maker permitiram

ISBN: 978-65-5222-069-1

que os alunos integrassem teoria e prática, aprimorando competências como observação, análise, planejamento e criatividade. Além disso, os seminários bilíngues evidenciam a personalização do ensino, uma vez que cada estudante tem a oportunidade de escolher o tema de seu interesse e apresentar seus conhecimentos de maneira autêntica e inovadora.

O enriquecimento Tipo III, exemplificado pelo Projeto Colabore, evidencia a aplicação prática da aprendizagem significativa e do protagonismo estudantil. Ao identificar problemas reais da sociedade, planejar soluções e apresentar propostas de impacto, os alunos exercitam não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências socioemocionais, como empatia, colaboração e responsabilidade social. Essa experiência mostra que o enriquecimento avançado não se limita à aquisição de conhecimento, mas promove a construção de cidadãos críticos, éticos e engajados, preparados para enfrentar desafios complexos da vida contemporânea.

Um fator determinante para o sucesso das atividades de enriquecimento é a mediação docente. Conforme evidenciado pelas observações e fundamentado em autores como Bergamin (2018) e Virgolim (2007), o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele atua como mediador, orientador e facilitador de experiências autênticas, capazes de transformar a curiosidade, criatividade e persistência dos alunos em oportunidades reais de aprendizagem. A presença de um professor atento, sensível e intencionalmente pedagógico garante que cada estudante, independentemente de suas habilidades iniciais, possa participar plenamente do processo de investigação, criação e reflexão.

A experiência observada no Colégio Monte reforça que a personalização da aprendizagem e o respeito às singularidades cognitivas e afetivas dos alunos são essenciais para consolidar a aprendizagem significativa. Quando os estudantes são incentivados a explorar temas de interesse próprio, o engajamento, a criatividade e a persistência aumentam de forma expressiva, evidenciando que a educação centrada no aluno é capaz de promover aprendizagem profunda e duradoura.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Ainda que os resultados sejam amplamente positivos, é necessário reconhecer os desafios enfrentados em um contexto educacional mais amplo, como a falta de formação docente específica sobre altas habilidades, a escassez de programas contínuos de identificação e acompanhamento, e a rigidez curricular que pode limitar práticas inovadoras. A experiência do Colégio Monte demonstra que, mesmo diante desses desafios, é possível implementar estratégias de enriquecimento com maestria e impacto significativo, servindo como modelo para outras instituições.

Por fim, a aplicação do Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli evidencia que, quando a escola valoriza o protagonismo do aluno e a mediação criativa do professor, há um impacto direto na motivação, autoestima e autonomia intelectual dos estudantes. O enriquecimento curricular, portanto, consolida-se como uma ferramenta potente de inclusão e transformação educacional, capaz de promover uma aprendizagem mais humana, participativa e conectada às demandas do século XXI.

A experiência do Colégio Monte mostra que a educação que reconhece e potencializa as capacidades de cada aluno transforma vidas, preparando indivíduos críticos, criativos e socialmente engajados, aptos a enfrentar os desafios do presente e do futuro, sendo assim os caminhos pedagógicos encontrados pela escola permitem à escola desenvolver um ensino personalizado, criativo e desafiador, garantindo o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, neste sentido, a proposta pedagógica da escola tem como suporte, fundamentos teóricos que sustentam a personalização da aprendizagem e o enriquecimento curricular, pois, através das práticas pedagógicas descritas nesta pesquisa, há um favorecimento do desenvolvimento dos talentos e comportamentos superdotados na classe comum com todo suporte e mediação docente.

Dessa forma, oferecer uma aprendizagem significativa e personalizada não é apenas um gesto pedagógico, mas um compromisso ético e social com o direito de cada aluno de se desenvolver plenamente. A educação para alunos com altas habilidades/superdotação, quando pautada

pelo enriquecimento e pela personalização, representa um avanço em direção a uma escola mais humana, criativa e inclusiva, capaz de acolher e valorizar o potencial de todos os seus estudantes.

Por fim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas e práticas inovadoras que explorem as dimensões afetivas, cognitivas e sociais da superdotação, ampliando o diálogo entre teoria, prática e políticas públicas. Assim, o desafio contemporâneo é transformar o reconhecimento do potencial em oportunidades reais de aprendizagem, garantindo que cada aluno possa encontrar na escola o espaço onde suas habilidades floresçam e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e criativa e que seus talentos sejam reconhecidos e valorizados.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice S.; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: **EPU**, 2001.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: **Plátano Edições Técnicas**, 2003.

BAPTISTA, Cláudia R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGAMIN, Aletéia Cristina. Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências, **UNESP**, Bauru, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: **Porto Editora**, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional Lei nº 9.394/96**.** MEC/Brasília: Senado Federal, **Coordenação de Edições Técnicas**, 2017. 58 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**.** Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos**.** Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação**.** Arquivo Analíticos de Políticas Educativas, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. **Arizona State University**, v. 23, n. 30, mar. 2015. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563. Acesso em: 03 jun. 2024.

RENZULLI, Joseph S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center: **Creative Learning Press**, 1978.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. 2. ed. **Mansfield Center: Creative Learning Press**, 1997.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.). Conceptions of giftedness. New York: **Cambridge University Press, p. 53-92**, 1986.

RENZULLI, Joseph. Revista Educação Especial. **Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014**. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de Conteúdo em Pesquisa Qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação,* Juiz de Fora: **UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416**, jul.-dez. 2020. ISNN 2237-9444.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: **Atlas**, 1987.

Virgolim, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2007. 70 p.: il. Color.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.063

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ATRAVÉS DE OFICINAS: UMA PROPOSTA DE FAZER COM O OUTRO

Mariele da Silva de Souza[1]
Pâmela Padilha de Oliveira[2]
Janaína Mota Fidelis[3]

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito assegurado aos estudantes da educação especial matriculados na escola de ensino regular, com o objetivo de complementar ou suplementar sua formação. Inseridas nesse contexto, nós, professoras do AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, situada no município de Canoas/RS, propusemos, ao longo do ano de 2024, um novo formato de atendimento, estruturado por meio de oficinas diversificadas, utilizando como inspiração o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem para minimizar possíveis barreiras enfrentadas por esses estudantes nos atendimentos. As propostas privilegiaram um aprendizado processual, que não se pautava em respostas certas ou erradas, mas em vivências, experimentações e práticas que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades pedagógicas fundamentais ao progresso dos

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, marielessouza@gmail.com ;

2 Pós-Graduação Educação Especial Inclusiva e Altas habilidades,pamilamh4@gmail.com ;

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle/RS, janamfidelis@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

estudantes na sala de aula comum. A metodologia adotada foi a pesquisa participante, por possibilitar a construção conjunta do conhecimento entre as pesquisadoras e os sujeitos envolvidos. O referencial teórico que sustenta este estudo baseia-se nos trabalhos de Richard Sennett, particularmente no que tange à interação como fator formador de identidades, ressaltando a importância da cooperação, do aprendizado mútuo e do diálogo na constituição das relações sociais e no desenvolvimento de competências. Ao final do ano letivo de 2024, uma pesquisa realizada com os alunos participantes indicou, majoritariamente, percepções positivas quanto às mudanças no modelo de atendimento, além de apontar avanços no desempenho acadêmico e social dos envolvidos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Oficinas Pedagógicas, Práticas Inovadoras, Aprendizagem Mútua, Desenho Universal Para A Aprendizagem (Dua)

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um direito fundamental de todo cidadão, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No âmbito da legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, gratuito e, preferencialmente, ofertado na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Historicamente, a Educação Especial no Brasil passou por transformações significativas. Inicialmente vinculada a instituições filantrópicas de caráter assistencial e médico, consolidou-se entre as décadas de 1930 e 1950. A partir dos anos 1990, com a emergência dos discursos sobre inclusão e acessibilidade, ocorreu uma mudança paradigmática, deslocando a perspectiva de substituição do ensino regular para uma prática de complementaridade e apoio. Nesse contexto, o AEE assume papel central como política pública para promover equidade e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nos processos educativos.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça esse compromisso ao definir que o AEE deve ser organizado de forma a eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes, garantindo-lhes condições para o exercício da aprendizagem em sua integralidade (Brasil, 2011). Isso implica não apenas a permanência física do aluno na escola, mas a efetiva criação de condições pedagógicas, curriculares e atitudinais que assegurem a aprendizagem e a participação social.

Nesse cenário, a prática inclusiva se fortalece quando as escolas, por meio de seus profissionais, constroem estratégias pedagógicas que reconhecem a diversidade como valor educativo e social. O filósofo Richard Sennett (2015) ressalta que a cooperação e o aprendizado mútuo são

fundamentais para o desenvolvimento humano, uma vez que “a cooperação é uma habilidade artesanal, que exige prática contínua para que se desenvolva” (Sennett, 2012, p. 21). Tal perspectiva sustenta a importância de experiências educacionais que privilegiem o diálogo, a interação e a construção coletiva de saberes.

Nessa direção, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA, abordagem pedagógica que orienta a eliminação de barreiras e a diversificação das formas de ensinar e aprender, indo ao encontro do que tange a legislação brasileira sobre a acessibilidade. Fundamentado em princípios que buscam oferecer múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação/expressão, o DUA propõe que o currículo seja flexível e responsivo às necessidades de todos os estudantes, e não apenas adaptado a situações específicas (Cast, 2018). Ao favorecer a participação ativa, a autonomia e a valorização das diferenças, o DUA configura-se como um caminho potente para efetivar práticas inclusivas, alinhadas às políticas de educação especial e à promoção da equidade no espaço escolar.

Foi nesse contexto que, ao longo do ano letivo de 2024, as professoras do AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, situada no município de Canoas/RS, desenvolveram uma proposta de atendimento estruturada em oficinas pedagógicas diversificadas, inspiradas nos princípios do DUA. As oficinas buscaram superar barreiras de aprendizagem por meio de vivências, experimentações e práticas colaborativas, valorizando a autonomia dos estudantes e a ampliação de suas relações sociais. O presente trabalho apresenta essa experiência, articulando legislação, fundamentos teóricos e prática pedagógica, a fim de contribuir para o debate acerca da efetivação de uma educação inclusiva em escolas de ensino comum.

METODOLOGIA

A cada ano letivo surgem novos desafios e demandas no contexto educacional. Em 2024, optamos por reestruturar os atendimentos reali-

zados na sala de recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, localizada no bairro São José, município de Canoas/RS, considerando o número expressivo de estudantes matriculados no AEE e a crescente demanda por esse serviço de apoio.

Nesse sentido, os atendimentos passaram a ser organizados em grupos, compostos por alunos de diferentes etapas do ensino fundamental, de diferente faixa etária, que eram acompanhados por duas professoras de AEE (20 horas semanais cada), responsáveis pela mediação das oficinas temáticas. A composição dos grupos ocorreu a partir da análise das necessidades específicas de cada estudante, buscando reunir sujeitos com aspectos de desenvolvimento a serem estimulados em comum. Assim, formaram-se agrupamentos heterogêneos quanto à faixa etária e ao tipo de deficiência, integrando estudantes do 1° ao 9° ano do ensino fundamental, público da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A proposta metodológica consistiu na oferta de oficinas pedagógicas temáticas semanais, planejadas de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e funcionais. Durante os encontros, observamos e direcionamos os alunos conforme suas necessidades, respeitando o ritmo de aprendizagem e estimulando a autonomia. Como destacam Vieira e Volquind (2002, p. 18), "através das oficinas é possível acompanhar o percurso que cada aluno realiza, observando o desenrolar da etapa de aprendizagem, permitindo ao professor fazer as intervenções convenientes".

O presente estudo fundamenta-se no método de pesquisa participante, o qual se caracteriza pela construção coletiva do conhecimento, envolvendo ativamente os sujeitos na investigação (Brandão, 1981). Tal abordagem foi considerada adequada, pois o processo se deu em constante interação entre professoras e estudantes, em um movimento de observação, experimentação e reflexão compartilhada.

Para a coleta de dados, utilizamos diferentes instrumentos, tais como: observação participante durante as oficinas, com registros principalmente por intermédio de fotos; anotações pedagógicas sobre o desempenho e

a evolução dos estudantes; e devolutivas obtidas por meio de conversas com os alunos acerca de suas percepções sobre as atividades propostas. Além disso, ao final do ano letivo, foi realizada uma avaliação coletiva junto aos participantes, através de um formulário google forms, possibilitando identificar avanços acadêmicos, sociais e atitudinais decorrentes da experiência, bem como o planejamento do ano letivo seguinte.

Ao longo do ano, foram desenvolvidas nove categorias de oficinas, cada uma delas contemplando atividades diferenciadas: artes, heurística, música, horta, corpo e movimento, pedagógica, jogos, culinária e robótica. Nas seções seguintes, apresentaremos o detalhamento das propostas, exemplificando as práticas pedagógicas e analisando seus impactos no processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes, resumidas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Categorias de oficinas do AEE, objetivos e exemplos de atividades

Oficina	Objetivo Principal	Exemplo de Atividades
Artes	Estimular criatividade e expressão estética	Pintura coletiva, colagem, dobraduras
Heurística	Explorar objetos variados e materiais variados de forma	Manipulação de materiais variados, experiências sensoriais
	investigativa e criativa	
Música	Desenvolver percepção sonora e ritmo	Canto, ritmo, uso de instrumentos de percussão
Horta	Promover consciência ambiental e autonomia	Preparo do solo, plantio de hortaliças, cuidado com as plantas
Corpo e movimento	Estimular coordenação motora e habilidades físicas	Circuitos motores, brincadeiras com bola, bambolês, peteca, etc.
Pedagógicas	Fortalecer habilidades cognitivas e acadêmicas	Atividades de leitura e escrita, produção de textos , resolução de problemas, estimulação do raciocínio lógico
Jogos	Ampliar raciocínio lógico e socialização	Jogos de tabuleiro, jogos artesanais, jogos digitais educativos
Culinária	Trabalhar noções de porção e medida, sequência e autonomia prática	Preparo de receitas simples, rápidas e práticas.
Robótica	Introduzir conceitos de tecnologia e resolução de problemas	Montagem de kits de robótica, desafios de programação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

AS OFICINAS E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE BASE

As oficinas realizadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado baseiam-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (Sebastián-Heredero, 2020). Assim, parte-se do princípio que os estudantes diferem na forma como percebem e compreendem as informações, por isso, as oficinas são planejadas a partir de modos múltiplos de apresentação e exploração. Além disso, como os estudantes interagem e mostram o que sabem de diferentes maneiras, as oficinas proporcionam múltiplas formas de ação e expressão do conhecimento. Ainda alinhadas ao DUA, elas trazem diferentes propostas para engajar e envolver os estudantes que têm diferentes interesses.

Neste sentido, esta proposta de desenvolvimento do AEE através de oficinas, se torna um potente espaço para trocas e cooperação, pois permite liberdade para que os estudantes possam se desenvolver com segurança, expressando seus conhecimentos de diferentes formas e que estas sejam valorizadas, o que segundo Biesta (2017) em sua conclusão acerca da tarefa e responsabilidade da educação reforça ser importante "manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo." (Biesta, 2013, p. 128).

Quanto aos atendimentos, defendemos o formato em grupos diversos e heterogêneos, para potencializar o desenvolvimento e cooperação, segundo Sennett (2015) esta convivência com o diferente, este vínculo social é primordial para o desenvolvimento, assim, uma frase clichê e que parece óbvia precisa ser dita: "não poderíamos nos desenvolver como indivíduos no isolamento" (Sennet, 2015, p. 24,25). Nessa troca que uma das maneiras de cooperação começa a se desenvolver. Desta forma

> [...] a vinculação aos outros envolve habilidade; à medida que as crianças cooperam melhor, as habilidades sociais e cognitivas se entrelaçam. As duas habilidades a que tenho dado ênfase são a experimentação e a comunicação. A experimentação significa fazer coisas novas e, mais ainda, estruturar essas

> mudanças ao longo do tempo [...] a autoconsciência manifesta-se no contexto da experimentação e da comunicação com os outros. (Sennett, 2015, p. 25)

Assim, ancoradas nos estudos de Sennett e com os princípios do DUA, organizamos nossos atendimentos na sala de recursos multifuncional no formato de oficinas temáticas, levando em consideração a especificidade de cada estudante e nossa responsabilidade com o outro. A seguir, uma breve demonstração de como foram conduzidas estas intervenções ao longo do ano de 2024.

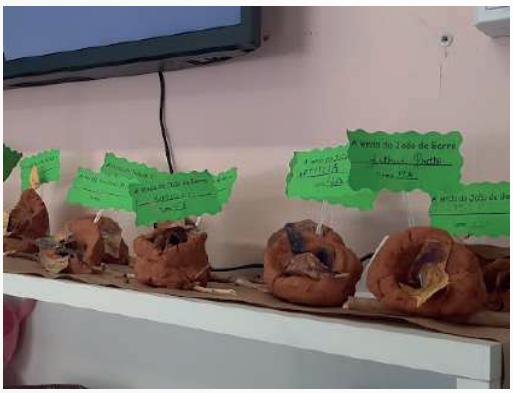
A *oficina de artes* teve como principal foco a expressão e potência estudantes e criativa dos estudantes, este ato de criar como ação e reflexão, isto é: "Fazer é pensar" (Sennett, 2009, p. 9), o aprendizado acontece através do envolvimento prático e não apenas da teoria. Foram desenvolvidas diversas oficinas, dentre elas trouxemos duas experiências que foi a construção de animais com hastes de Chenille na qual os estudantes criavam animais de sua preferência e após contavam histórias com suas construções, a outra proposta foi o trabalho com a lenda do João de barro, além de ouvir/ver o conto, os estudantes tiveram contato com uma casinha real do pássaro e depois com argila, folhas, e materiais diversos construíram seus ninhos, enfatizando a importância da experimentação e cooperação.

Figura 1: artes em hastes de chenille



Fonte: as autoras (2024).

Figura 2: Casa do João de barro em argila



Fonte: as autoras (2024).

A *oficina heurística* traz a possibilidade da livre exploração de materiais, desenvolvendo a criatividade e promovendo diferentes experiências sensoriais a partir de diferentes texturas, sons, cores e odores (Evangelista; Santos; Canal, 2024). Dessa forma, estudantes do AEE têm a possibilidade de desenvolver o brincar criativo e até mesmo se desafiar ao entrar em contato com objetos que a uma primeira vista podem apresentar-se como um obstáculo devido às sensibilidades que muitos possuem. Para Fochi (2015), o brincar heurístico permite a ação espontânea e possibilita explorar diferentes materiais, na rota oposta ao uso de brinquedos industrializados, permitindo combinar e criar a partir de diferentes explorações. Dois exemplos de oficinas ofertadas foi a transposição de materiais com Orbis e com areia colorida, onde os estudantes puderam experimentar diferentes texturas, e desenvolver diferentes estratégias de transposição dos materiais.

Figura 3: orbis



Fonte: as autoras (2024).

Figura 4: areia colorida



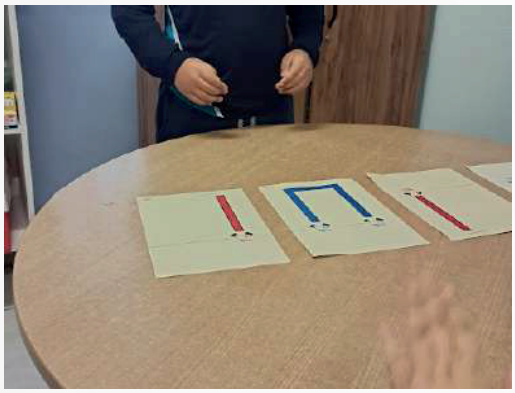
Fonte: as autoras (2024).

A *oficina de música* parte do pressuposto da educação musical como prática humanizadora, democrática e acolhedora, capaz de reconhecer e valorizar diferenças individuais e promover o sentimento de pertencimento dos estudantes, independente de suas características subjetivas (Lemos; Silva, 2011). Assim, a oficina de música utiliza diferentes instrumentos e recursos para estimular e desenvolver a percepção sonora e o ritmo, respeitando o universo cultural e os conhecimentos dos estudan-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tes. A proposta inclui a escuta sensível, sendo que "Os ensaios são a base da atividade musical; ensaiando música, a capacidade de ouvir adquire importância vital, e, ao ouvir bem, o músico se torna uma pessoa mais cooperativa." (Sennett, 2015, p. 26), o desenvolvimento da expressividade e a criação coletiva, habilidades fundamentais para a construção do conhecimento em sala de aula.

Figura 5: Movimento de percussão



Fonte: as autoras (2024).

Figura 6: Contato com diferentes instrumentos



Fonte: as autoras (2024).

Na *oficina de horta*, os estudantes puderam vivenciar a experiência do cultivo da terra, expressando um compromisso com o fazer cuidadoso. O ato de plantar, regar e esperar o tempo do crescimento é uma forma de exercitar o respeito ao processo da natureza como também da própria aprendizagem. O contato com a terra e as plantas permite o desenvolvimento das habilidades sensoriais, cognitiva e emocional, valorizando o contato com a natureza, de modo que "A compreensão do mundo material desenvolve-se através do toque, da manipulação e da observação paciente." (Sennett, 2009, p. 58), assim dentre as oficinas desenvolvidas ao longo do ano, destacamos duas: o trabalho através da conto João e o Pé de Feijão, onde os estudantes após a escuta da história plantaram e acompanharam o crescimento da leguminosa, e a experimentação na horta da escola, onde eles puderam vivenciar o preparo da terra, envolveu desde a limpeza do espaço como a adubação, plantio e colheita, propos-

ISBN: 978-65-5222-069-1

tas que uniram teoría e prática, bem como o contato com a natureza e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Figura 7: João e o pé de feijão



Fonte: as autoras (2024).

Figura 8: Horta da escola



Fonte: as autoras (2024).

A *oficina de corpo e movimento* proporcionou aos estudantes vivências do corpo como instrumento de conhecimento, expressão e cooperação, mostrando que o aprendizado não acontece somente com a mente, mas também com o corpo em ação, "O pensar e o sentir estão entrelaçados no fazer; a mão pensa tanto quanto a cabeça." (Sennett, 2009, p. 149), assim nas oficinas em que envolviam a experimentação do corpo em ação, os estudantes aprenderam por meio do movimento, da coordenação e da exploração do espaço, reforçando o caráter educativo das práticas corporais como um meio de pensar, sentir e compreender o mundo mantendo um equilíbrio entre a atenção e consciência corporal.

A *oficina pedagógica* visou desenvolver habilidades cognitivas e motoras de base, fundamentais para a aprendizagem curricular, tais como, memória e motricidade fina, por exemplo. A teoria social-cognitiva de Bandura defende a aprendizagem a partir da demonstração e da observação do comportamento do outro (Tani; Bruzi; Bastos; Chiaviacowsky, 2011). Nesse sentido, o trabalho das oficinas pedagógicas em grupos com

ISBN: 978-65-5222-069-1

diferentes idades traz consigo o benefício através da observação de como o outro realiza suas atividades. Em uma das propostas envolvendo papietagem, atividade que envolve habilidades motoras finas, os estudantes puderam observar como os colegas trabalhavam com movimentos delicados para cobrir o balão de cola sem estourá-lo, rasgar o papel e colar no balão. Esse tipo de atividade pode apresentar-se como um desafio com estudantes que ainda estão com a coordenação motora das mãos em desenvolvimento. Por isso, acredita-se que os grupos com características heterogêneas podem se beneficiar na aprendizagem a partir da observação dos movimentos dos pares.

Figura 9: Oficina de corpo e movimento



Fonte: as autoras (2024).

Figura 10: Oficina de corpo e movimento



Fonte: as autoras (2024).

Figura 11: Oficina de Higiene pessoal



Fonte: as autoras (2024).

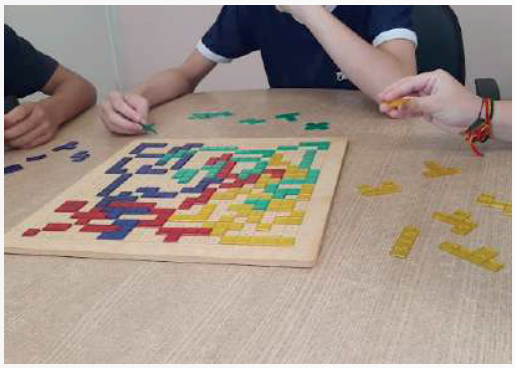
Figura 12: Oficina de Papietagem



Fonte: as autoras (2024).

Na *oficina de jogos* os estudantes puderam vivenciar experiências de aprendizado de maneira lúdica e colaborativa, onde o aprender se deu pela interação com seus pares por meio de propostas práticas, interativas e cooperativas, através das tentativas e erros, onde os estudantes aprendem jogando e não apenas ouvindo, estimulando o raciocínio lógico, a tomada de decisões e o trabalho em grupo. Para Sennett (2015) os jogos são rituais sociais e pedagógicos, que ensinam a convivência, respeito, regras e limites e a importância da presença do outro "As formas de interação, mesmo as mais simples, são rituais que nos ensinam a viver com os outros." (Sennett, 2015, p. 45), neste sentido, os estudantes participaram de diversas propostas de jogos, que de maneira simples e lúdica puderam se desenvolver de acordo com suas necessidades, reforçando a necessidade de interação e socialização para realização dos jogos.

Figura 13: Jogos raciocínio lógico



Fonte: as autoras (2024).

Figura 14: Jogos alfabetização/pedagógicos



Fonte: as autoras (2024).

A *oficina de culinária* promoveu oportunidades para desenvolver habilidades da vida diária. Propostas que envolvem as tarefas cotidianas favorecem o desenvolvimento global, a autonomia e a integração social (Hirakawa; Lima; Tomazella; Ogawa, 2017). Assim, os estudantes são estimulados a desenvolver a motricidade fina, assim como, desenvolvem habilidades curriculares na medida em que precisam se atentar às medidas para a receita dar certo. Dentre as propostas desenvolvidas, nas imagens demonstramos primeiro a confecção de um bolo de caneca,

seguido de uma pizza de microondas. Estas propostas desenvolvem aprendizado muito além dos necessários para um currículo formal, assim os estudantes são estimulados ao toque dos ingredientes, experimentação de sabores, contribuindo para superação de sensibilidades como por exemplo a tátil.

Figura 15: Bolo de micro-ondas



Fonte: as autoras (2024).

Figura 16: Pizza



Fonte: as autoras (2024).

A *oficina de robótica*, quando articulada ao AEE, constitui um espaço potente de mediação pedagógica e inclusão, pois alia tecnologia, interação social e práticas colaborativas ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. A robótica educacional, fundamentada em referenciais como o sócio-interacionismo de Vygotsky (1993) e a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011), promove o desenvolvimento cognitivo, motor e simbólico dos alunos por meio da experimentação, da resolução de problemas e da construção coletiva do conhecimento. O uso de robôs e recursos tecnológicos assume papel de tecnologia assistiva, favorecendo a autonomia, a comunicação e o engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Assim, a oficina de robótica contribui não apenas para eliminar barreiras de aprendizagem, mas também para potencializar as capacidades individuais, promovendo uma educação inclusiva que valoriza as diferenças e assegura a participação efetiva de todos os estudantes (Lugli, 2019).

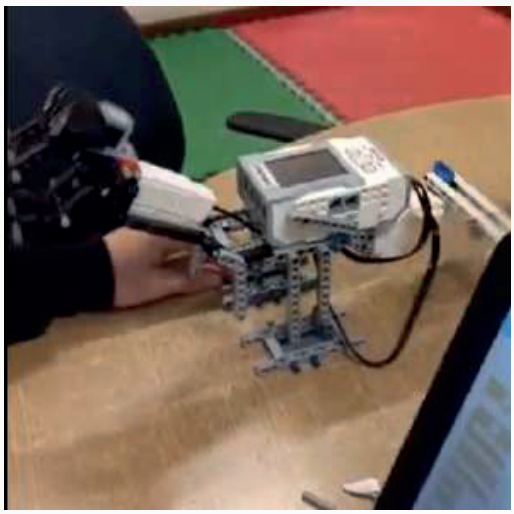
Nos exemplos das figuras 17 e 18, representam momentos em que os estudantes realizaram propostas práticas que envolveram raciocínio lógico e princípios de programação em uma corrida de robô na imagem 17, já na imagem 18 um grupo de aluno projetou um protótipo para acoplar uma tesoura que posteriormente serviu de tecnologia assistiva para uma colega com paralisia cerebral, demonstrando o potencial criativo neste formato de proposta.

Figura 17: Programando movimentos do robô pela malha



Fonte: as autoras (2024).

Figura 18: Montagem e programação



Fonte: as autoras (2024).

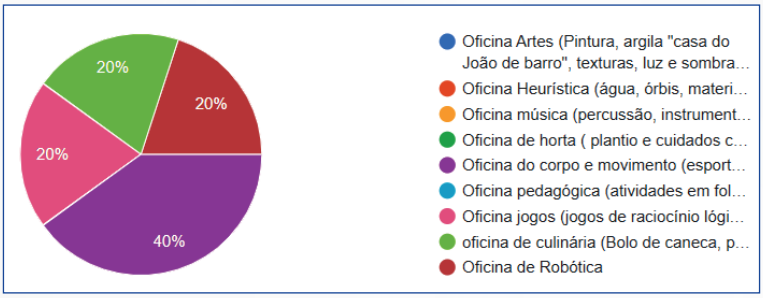
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os atendimentos realizados no AEE no formato de oficinas, evidenciam o potencial pedagógico de práticas que unem a teoria e experimentação, corpo e pensamento, sensibilidade e cooperação, uma vez que quando a criança entra na escola, segundo Sennett (2015) estas aptidões podem sofrer uma espécie de "parada cardíaca" em virtude das desigualdades impostas pela maneira em que são encaixadas em diferentes locais na escola e que fazem diferença na vida destas crianças, inibindo suas capacidades de se vincular e cooperar com seus pares. Neste sentido as oficinas se constituíram como espaços de experimentação e criação de vínculos

entre os diferentes grupos, bem como atitudes de cooperação entre os pares, contribuindo para que estes estudantes se expressassem de forma singular e significativa.

Ao final do ano letivo de 2024 os alunos responderam a uma questionário do google forms sobre o que acharam deste novo formato de atendimento, todos os respondentes afirmaram ter gostado e desejaram que no ano seguinte continuassem da mesma forma, dentre as oficinas favoritas dos alunos a vinculada ao corpo e movimento foi a mais votada, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 19: Gráfico resultados da pesquisa do google form



Fonte: as autoras (2024).

Esta experiência no novo formato de atendimento do AEE demonstrou que as interações nos grupos heterogêneos reafirmaram a importância da convivência com o outro como elemento formativo, uma vez que "não poderíamos nos desenvolver como indivíduos no isolamento" (Sennett, 2015, p. 25). Assim, as oficinas configuraram-se como práticas inclusivas e transformadoras, nas quais o aprendizado emergiu da vivência compartilhada, do cuidado, da cooperação e do prazer em aprender e criar juntos que são aspectos essenciais para uma educação humanizada e significativa. Deste modo, no ano seguinte (2025) mantivemos o mesmo modelo de atendimento, porém com novas propostas de experimentação, bem como mantivemos e valorizamos as diferenças entre os membros do mesmo grupo, seja no quesito idade ou tipo de especificidade, com intuito de valorizar e aprender com as diferenças, seguindo os princípios do DUA.

ISBN: 978-65-5222-069-1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no AEE da Emef Governador Leonel de Moura Brizola reafirma o compromisso com uma educação humanizada, capaz de reconhecer e valorizar as singularidades de cada estudante. A organização dos atendimentos em formato de oficinas, ancorada nos princípios do DUA e nos fundamentos teóricos de autores como Sennett e Biesta, mostrou-se um caminho potente para promover a cooperação, a experimentação e a autonomia, fortalecendo o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem.

As propostas de oficinas, ao integrarem teoria e prática, corpo e pensamento, sensibilidade e cooperação, revelaram-se espaços potentes de criação e convivência, onde as diferenças se transformam em possibilidades educativas. Essa dinâmica permitiu que os estudantes se expressassem de diferentes formas, experimentassem novas linguagens e construíssem significados coletivos, ressignificando o papel do AEE como espaço de apoio, mediação e ampliação das experiências escolares.

Os resultados evidenciaram avanços não apenas acadêmicos, mas também sociais, atitudinais e emocionais, reforçando que a aprendizagem é um processo amplo e cooperativo. A convivência em grupos heterogêneos favoreceu a empatia, o respeito e o reconhecimento do outro. Assim, compreende-se que a inclusão escolar não se limita à presença física dos estudantes com deficiência na escola, mas à construção cotidiana de práticas pedagógicas que eliminem barreiras, estimulem a participação e garantam o direito de todos à aprendizagem e à convivência. A experiência das oficinas no AEE demonstra que a educação inclusiva é possível quando se alia sensibilidade, intencionalidade pedagógica e compromisso ético, configurando-se como um exercício de humanidade e cooperação.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2025.n

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Brasil: Artes Médicas, v. 2, 2011.

EVANGELISTA, Caroline dos Santos; SANTOS, Andreia Mendes dos; CANAL, Sandra. A criança com Transtorno do Espectro Autista e a aprendizagem por meio do brincar heurístico. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, p. 1-17, set./dez. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

HIRAKAWA, Ana Paula Ribeiro; LIMA, Fernanda Cristine Pires de; TOMAZELLA, Karla Dias; OGAWA, Vivian Miwa. “Reabilitando e cozinhando”: oficina culinária como recurso terapêutico para crianças com deficiência física ou intelectual.

Anais do II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem. **Revista Primus Vitam**, n. 9, 1º semestre de 2017.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como uma prática inclusiva na educação. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 32–46, 2011.

LUGLI, Luciano Cássio. Sobre educação especial e as possibilidades de mediação assistiva da robótica. In: PERALTA, Deise Aparecida (Org.). **Robótica e processos formativos: da epistemologia aos kits** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 59–82.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Tradução de Clóvis Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TANI, G.; BRUZI, A. T.; BASTOS, F. H.; CHIVIACOWSKY, S. O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 13, n. 5, p. 392-403, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n5p392. Acesso em: 22 out. 2025.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficina pedagógica: espaço de construção coletiva do conhecimento.** Ijuí: Unijuí, 2002.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1993.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.064

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM OLHAR NEUROPSICOPEDAGÓGICO

Lucas Alves do Espírito Santo[1]
Gleice Souza da Silva[2]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas por alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e analisar os impactos dessas dificuldades no desempenho escolar e nas interações sociais. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Limoeiro, Pernambuco, utilizando abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foram empregadas a observação participante, entrevistas semiestruturadas com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intervenções pedagógicas baseadas em jogos lúdicos com seis alunos entre 9 e 11 anos. O referencial teórico apoiou-se em autores como Arcangeli (2022), Relvas (2012), Mantoan e Prieto (2006), que discutem o TDAH, inclusão escolar e Neuropsicopedagogia, enfatizando a importância da inclusão escolar e das práticas pedagógicas e neuropsicopedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos estudantes. Os resultados indicaram que os estudantes apresentavam dificuldades significativas em áreas como concentração, organização das atividades e interação social, o que afe-

1 Mestre pela Universidade de Pernambuco - UPE, lucasalves020@hotmail.com;

2 Neuropsicopedagoga pela Faculdade Ciências Humanas de Olinda - FACHO, gleice76@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

tava negativamente seu rendimento escolar e sua participação no ambiente escolar. A análise apontou que a adoção de estratégias diversificadas, o uso de metodologias ativas e o engajamento da família foram essenciais para favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses alunos. Além disso, ressaltou-se a necessidade da formação continuada dos professores e da atuação colaborativa entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar para assegurar um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Conclui-se que, ao valorizar as potencialidades dos alunos com TDAH e oferecer suporte adequado, é possível promover uma inclusão escolar efetiva, significativa e que contribua para o desenvolvimento integral desses estudantes.
Palavras-chave: TDAH, Inclusão Escolar, Transtorno de Aprendizagem, Neuropsicopedagogia.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurocomportamental e multifatorial, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, desorganização, impulsividade e hiperatividade. Esses sintomas são observados em pelo menos dois contextos diferentes, como em casa e na escola, e interferem substancialmente no funcionamento social e no desenvolvimento do indivíduo (APA, 2014).

As crianças que apresentam desatenção frequentemente enfrentam dificuldades em realizar tarefas escolares. Elas têm facilidade em perder a concentração, não costumam terminar as atividades designadas para casa, demonstram resistência a participar de atividades que exigem esforço mental e são propensas a perder seus pertences com frequência. Além disso, quando estão assistindo à TV, podem não responder quando são abordadas, parecendo estar sempre com a cabeça "no mundo da lua" (Argollo, 2013, p. 198).

Vários estudiosos reconhecem que o TDAH é um distúrbio biopsicossocial, englobando aspectos genéticos, biológicos, emocionais e sociais, que contribuem para a intensidade das dificuldades enfrentadas pelas crianças, ocasionando inúmeros obstáculos em seu dia a dia. O TDAH, que se origina na infância, é um transtorno neurobiológico com causas genéticas, sendo frequentemente reconhecido por diversos países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ele é um transtorno reconhecido por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Para o Instituto Paulista de Déficit de Atenção (IPDA), O TDAH, divide-se em três tipos, sendo eles: Tipo desatento, que apresenta desatenção,

ISBN: 978-65-5222-069-1

resistência à distração, dificuldade em sustentar o esforço em atividades mais exigentes e percepção da passagem do tempo; Tipo Hiperativo-Impulsivo, em que ocorre a busca constante por estimulação, impulsividade e dificuldade em pensar antes de agir pode trazer consequências, tanto para crianças quanto para adultos; Tipo Misto- Combinado que apresenta simultaneamente as características dos tipos de TDAH desatento e hiperativo-impulsivo (Azevedo, 2015).

Crianças com TDAH expõem um padrão de comportamentos singular, embora todas apresentem dificuldades que comprometem seu desenvolvimento, a capacidade de se concentrar em atividades cotidianas e o foco em seus interesses. O TDAH pode transformar o cotidiano em um constante desafio, tanto para a criança quanto para as pessoas ao seu redor. Esse transtorno impacta o desempenho escolar, causando dificuldades em áreas como memória, organização, autonomia, controle dos impulsos e concentração (Desidério; Miyazaki, 2007).

Além disso, o TDAH pode afetar negativamente os relacionamentos sociais e familiares, o equilíbrio psicossocial e a vida profissional da criança, adolescente ou adulto. Isso frequentemente resulta em problemas emocionais e comportamentais, bem como em um desempenho escolar abaixo do esperado. Portanto, intervenções adequadas na família e na escola são fundamentais e devem ser realizadas após um diagnóstico preciso e um tratamento adequado, conduzido por uma equipe multidisciplinar.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM TDAH

A escola é o local mais apropriado para promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de serem hiperativos ou não. A inclusão escolar visa integrar, sem distinção, crianças e adolescentes com diferentes graus de comprometimento social e cognitivo. Trabalhar com crianças que possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) traz desafios específicos, especialmente no que diz respeito à expressão e

comunicação dessas crianças. Acreditar no potencial do aluno é essencial para seu desenvolvimento e para o sucesso do trabalho pedagógico na escola.

Vygotsky (2000) enfatiza que as diferenças encontradas nos diversos ambientes sociais da criança promovem uma variedade de aprendizagens, sendo as relações interpessoais fundamentais para o processo de desenvolvimento. Contudo, a escola frequentemente recebe alunos que enfrentam dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar a novos ambientes. Com frequência, esses comportamentos são confundidos com falta de educação ou de limites. A falta de conhecimento sobre o TDAH entre alguns profissionais da educação pode levar à dificuldade de reconhecer e identificar as características dessas crianças, especialmente aquelas com alto funcionamento e grau baixo de comprometimento.

O TDAH repercute negativamente na vida da criança e do adolescente, resultando em prejuízos em várias áreas, como a adaptação ao ambiente escolar, as relações interpessoais e o desempenho escolar. Esses são denominados sintomas não-cardinais do TDAH, ou seja, embora não sejam imprescindíveis para o diagnóstico, frequentemente fazem parte das queixas.

O desempenho escolar da criança com TDAH é marcado pela instabilidade, conforme Miller (2009, p.71) afirma

> Um exame nos boletins escolares ou nos registros dos professores pode ilustrar bem o problema. Em um momento, ela á brilhante. Em outro, inexplicavelmente, não consegue entender os conteúdos ministrados. [...] Não é incomum que se alternem de um dia para o outro. A instabilidade de atenção é uma causa desse sobe e desce no desempenho. Caso a criança seja também hiperativa, o problema pode agravar-se, pois, além de desatenção, a incapacidade de se manter quieta em sua carteira a impedirá não só de aprender, como também de conquistar manter amizades.

Os estudantes que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) desenvolvem maneiras próprias de aprender e conquistar seu espaço no mundo, mesmo que, em muitos casos, isso possa

ser incompreensível para os outros. O modo como as relações sociais são estabelecidas, seja no contexto escolar ou familiar, influencia diretamente a formação e o desenvolvimento da criança. É fundamental ressaltar que esses indivíduos têm direito à educação, ao convívio em um ambiente escolar e à interação social.

Assim, é dever da escola garantir que todos os alunos sejam educados de maneira democrática. O ambiente escolar deve ser acolhedor e familiar, permitindo que a criança se sinta compreendida e respeitada, independentemente das dificuldades associadas ao TDAH. A educação inclusiva é indispensável para promover acolhimento, aprendizagem e afetividade, sendo necessária para atender às necessidades de todos os estudantes (Mantoan e Prieto, 2006).

É necessário que os profissionais, junto com toda a equipe escolar, trabalhem em conjunto com um único objetivo: garantir a aprendizagem e o desenvolvimento saudável do aluno com TDAH.

METODOLOGIA

Este estudo teve como objetivo investigar os impactos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do ensino fundamental em uma escola de Limoeiro, Pernambuco. Buscou-se identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH, compreender como essas dificuldades influenciam o desempenho escolar e a interação social, e implementar intervenções pedagógicas voltadas para o estímulo da aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que possibilitou uma compreensão aprofundada das experiências das professoras e dos efeitos do TDAH na aprendizagem e socialização dos estudantes. A pesquisa contou com a participação de duas professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de seis alunos com idades entre 9 e 11 anos, diagnosticados com TDAH.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações participantes na sala de AEE e intervenções pedagógicas. A análise seguiu a técnica de conteúdo de Bardin (2015), permitindo a identificação de categorias e temas emergentes relacionados aos desafios pedagógicos e às práticas de intervenção. O estudo respeitou integralmente os princípios éticos, garantindo consentimento informado dos responsáveis, autorização formal da escola e confidencialidade das informações dos participantes.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TDAH NA SALA DE AEE

Com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas por alunos diagnosticados com TDAH e analisar como essas dificuldades influenciam o desempenho escolar e a interação social, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública municipal localizada em Limoeiro-PE. As professoras participantes são graduadas em Pedagogia, possuem especialização em Educação Especial e Inclusiva e serão identificadas como P.1 e P.2 por questões éticas.

A entrevista foi estruturada com base em quatro eixos principais: comportamento das crianças com TDAH durante o atendimento; recursos e estratégias pedagógicas utilizadas; envolvimento familiar no processo educacional; e o relatório de desenvolvimento e evolução dos estudantes.

Em relação aos aspectos comportamentais apresentados pelos alunos com TDAH, a participante P.1 relatou que “as crianças apresentam comportamentos diversos, como dificuldade de permanecerem sentadas, falam constantemente, ficam distraídas e têm falta de atenção”. Na mesma linha, a participante P.2 descreveu que as crianças se distraem facilmente, sendo sensíveis a qualquer barulho ou movimentação: “Elas se distraem rapidamente, algumas não conseguem ficar quietas, mexem em tudo ao seu redor e têm sempre uma necessidade de estar ocupadas”.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Esses comportamentos, como a dificuldade em manter a atenção e o excesso de movimentação, são frequentemente observados em crianças com TDAH. Segundo a psicóloga e pesquisadora brasileira Vera Lúcia D'Angelo (2013), o TDAH é caracterizado pela presença de comportamentos impulsivos e desatentos, que comprometem não apenas o desempenho escolar, mas também as relações interpessoais e a adaptação ao ambiente escolar. De acordo com D'Angelo, é fundamental a implementação de estratégias de intervenção que envolvam tanto os aspectos pedagógicos quanto os comportamentais, buscando promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dessas crianças.

Diante disso, as participantes relataram sobre os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas para atender os estudantes na sala de AEE. A participante P.1 afirmou: "sempre busco o tema de interesse da criança e com isso utilizo vídeo, imagens e jogos, o que ajuda na concentração da criança e melhora o seu desenvolvimento cognitivo e social." Essa fala evidencia a importância de estratégias diversificadas e centradas no interesse do aluno, o que pode aumentar a motivação e a efetividade do processo de aprendizagem. O uso de recursos audiovisuais, como vídeos e imagens, é especialmente relevante para alunos com TDAH, pois eles tendem a responder de forma mais eficaz a estímulos visuais e dinâmicos, favorecendo o foco e a participação ativa.

A participante P.2 foi mais específica ao relatar "utilizo atividades e jogos como Lego, montar robô, alfabeto móvel, jogar bola, bambolê, entre outros". O uso de jogos, de forma geral, tem se mostrado uma estratégia eficaz no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Segundo Gatti (2007), os jogos podem ser ferramentas pedagógicas poderosas, pois estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a interação social entre os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais lúdico e dinâmico.

A respeito do envolvimento familiar no processo educacional das crianças com transtorno atendidas na sala de AEE, a participante P.1 aborda que "a comunicação é constante, seja pessoalmente ou de forma

ISBN: 978-65-5222-069-1

digital, também por meio de relatórios que ficam anexados ao diário de classe." Essa abordagem enfatiza a importância de manter uma comunicação contínua e transparente com as famílias, o que é fundamental para garantir a colaboração no desenvolvimento dos alunos. A comunicação constante, especialmente a digital, facilita o acompanhamento das atividades pedagógicas e permite que os pais estejam mais informados sobre o progresso de seus filhos, contribuindo para uma rede de apoio mais eficaz.

Na mesma direção, a participante P.2 afirma que "as informações sobre como o aluno está se desenvolvendo na sala de AEE são dadas aos pais frequentemente, eles são bem presentes, algumas vezes observam os atendimentos e fazem perguntas e nos dão feedbacks." Essa fala demonstra que o envolvimento familiar não se limita apenas ao recebimento de informações, mas também à participação ativa no processo educacional.

O fato de os pais estarem presentes, observando as atividades e interagindo com os profissionais, fortalece o vínculo entre a escola e a família, o que pode potencializar o impacto das estratégias de ensino. De acordo com Mantoan e Prieto (2006) o envolvimento da família é um fator-chave para o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais, pois cria um ambiente de aprendizagem mais coeso e alinhado entre a escola e o lar.

Sobre a elaboração de relatórios de desenvolvimento e evolução dos estudantes com TDAH, a participante P.1 relata que, de início, é realizada uma anamnese com a família, buscando todos os dados possíveis, desde a gestação até a entrada na escola. Em seguida, são feitas observações na sala de aula e no ambiente escolar, além de conversas com professores e a gestão escolar, com o objetivo de traçar metas e estratégias e planejar atividades adaptadas para melhorar o desenvolvimento da criança atendida.

A fala da participante P.1 evidencia um processo diagnóstico completo, no qual se considera tanto o histórico da criança quanto o seu contexto atual, de modo a planejar intervenções eficazes e personalizadas. Esse método de coleta de informações é fundamental para uma abordagem pedagógica mais assertiva, considerando as especificidades

do TDAH, que pode afetar áreas como atenção, impulsividade e interação social. A comunicação com a família e a colaboração com os outros profissionais da escola são essenciais para garantir que as estratégias pedagógicas sejam contínuas e coerentes.

Em complemento, a participante P.2 afirmou que elabora os relatórios sempre que outros profissionais da escola ou de outras instituições solicitam para saber sobre o desenvolvimento dos alunos. A fala de P.2 destaca a importância da troca de informações e da colaboração entre os profissionais que atuam com o aluno.

A elaboração de relatórios não se limita a um acompanhamento isolado, mas sim a um processo colaborativo, onde a visão de diferentes profissionais, como psicólogos, pedagogos e terapeutas, é crucial para entender a evolução do aluno de forma holística. Ainda segundo Mantoan (2006), a colaboração interdisciplinar é um dos pilares para o sucesso no atendimento educacional de alunos com necessidades específicas, promovendo um suporte mais amplo e eficaz para o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais.

Diante o exposto, as entrevistas com as professoras da sala de AEE evidenciou uma abordagem pedagógica eficaz e holística para o atendimento aos alunos com TDAH. As participantes destacaram a importância de estratégias diversificadas, como o uso de recursos audiovisuais e jogos, que são essenciais para melhorar a concentração e promover o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO NA SALA DE AEE

As observações dos atendimentos dos alunos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram realizadas com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas aplicadas e os desafios enfrentados pelos estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), CID F90.0. As observações ocorreram semanalmente, com duração de uma hora por atendimento. Durante o período matutino,

eram acompanhados os atendimentos de três estudantes do 2º ano do ensino fundamental, enquanto à tarde, o foco estava nos atendimentos de três alunos do 3º ano, todos diagnosticados com TDAH.

Nas observações realizadas, foi possível verificar que as atividades propostas em sala de aula, quando comparadas às realizadas por outros alunos, precisavam ser ajustadas para atender às necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Isso porque esses estudantes demonstraram dificuldades em acompanhar as tarefas conforme estabelecidas, frequentemente resultando em maior agitação, inquietação e dificuldades de concentração, características típicas do transtorno. Essa realidade exigiu a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas, com o intuito de facilitar a aprendizagem e minimizar os impactos negativos dessas dificuldades no processo educacional.

As professoras, conscientes das particularidades do TDAH, buscaram ativamente ferramentas e métodos que pudessem não apenas apoiar a aprendizagem acadêmica, mas também fomentar a socialização dos alunos com seus colegas. Nesse sentido, as atividades lúdicas se mostraram essenciais, pois estimulam não só o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional. Atividades diversificadas, ajudaram os alunos a desenvolver habilidades como a imaginação, o conhecimento abstrato, a memorização, a articulação de ideias, além de promover ensaios sensoriais e outras experiências significativas que facilitam o aprendizado.

Uma das estratégias observadas foi a criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde o calor humano e o contato físico equilibrado foram fundamentais. Esse ambiente proporcionou aos alunos um espaço onde se sentiram à vontade para interagir, experimentar e aprender sem a preocupação com julgamentos ou constrangimentos. As professoras foram especialmente atentas para evitar situações que pudessem provocar constrangimento ou desvalorização dos alunos, compreendendo que o reconhecimento e a valorização são essenciais para o desenvolvimento da

ISBN: 978-65-5222-069-1

autoestima e para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A adoção de atividades em grupos pequenos foi uma estratégia fundamental, pois, favorece melhores resultados na aprendizagem, especialmente para crianças com TDAH. Em grupos menores, os alunos podem se concentrar mais facilmente, desenvolver suas habilidades de comunicação e colaborar com os outros de maneira mais eficaz, o que resulta em uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e menos desafiadora.

As estratégias adotadas pelas professoras, portanto, refletem uma prática pedagógica sensível às necessidades específicas dos alunos com TDAH. Essas intervenções não só facilitaram o aprendizado, mas também contribuíram para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos, demonstrando a importância de um atendimento educacional inclusivo, adaptado e centrado no aluno. A atenção às particularidades de cada estudante, aliada ao uso de abordagens pedagógicas diversificadas e ao fortalecimento de um ambiente seguro e acolhedor, é fundamental para promover o sucesso educacional e a inclusão desses alunos no contexto escolar.

Na sala de AEE, as duas professoras envolvidas, capacitadas para trabalhar com alunos com TDAH e outros distúrbios de aprendizagem, desenvolvem atividades adaptadas para cada estudante. As atividades são realizadas duas vezes por semana, com duas aulas por dia. Durante esses encontros, são trabalhados jogos pedagógicos, o alfabeto móvel, a confecção de brinquedos com materiais recicláveis e a utilização de músicas, entre outras abordagens. Antes da execução das atividades, é realizada uma análise cuidadosa dos gostos e preferências dos alunos, o que contribui para a personalização do processo de ensino.

Destacamos que a formação das professoras, ambas pedagogas e especialistas em Educação Especial e Inclusiva, desempenha um papel fundamental no sucesso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com TDAH. Essa qualificação permite que elas compreendam profundamente as especificidades do transtorno, adaptando

ISBN: 978-65-5222-069-1

suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada estudante. Além disso, sua expertise possibilita o desenvolvimento de estratégias personalizadas e baseadas em evidências, como o uso de recursos lúdicos, atividades adaptadas e a criação de um ambiente acolhedor e seguro.

Essa formação contínua e especializada não apenas aprimora o trabalho realizado em sala, mas também promove uma abordagem mais sensível e inclusiva, que valoriza as potencialidades dos alunos e incentiva seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. A capacitação das professoras reflete o compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assegurando que os desafios apresentados pelo TDAH sejam enfrentados de forma competente e eficaz.

INTERVENÇÕES COM JOGOS EDUCATIVOS NA SALA DE AEE

As intervenções aplicadas aos participantes da pesquisa, como o jogo da memória, o quebra-cabeça e a brincadeira "morto-vivo", destacaram-se como estratégias eficazes para estimular o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sociais. O jogo da memória foi utilizado para fortalecer habilidades como leitura, escrita e raciocínio lógico, além de promover atenção, concentração e equilíbrio. O quebra-cabeça contribuiu para o aprimoramento da coordenação motora, criatividade e habilidades cognitivas. Já a brincadeira "morto-vivo" revelou-se eficaz no trabalho da consciência corporal, autocontrole, atenção aos comandos, equilíbrio e inibição de impulsos.

Durante as intervenções, realizadas com os seis estudantes diagnosticados com TDAH, identificados como A.1, A.2, A.3, A.4, A.5 e A.6, observou-se um progresso significativo no engajamento e no desenvolvimento de habilidades específicas. A.1, por exemplo, demonstrou maior capacidade de concentração e memorização ao participar do jogo da memória. Esse aluno manteve-se focado por períodos prolongados, colaborando ativamente com os colegas e apresentando maior motivação e controle de sua inquietação. A atividade do quebra-cabeça trouxe bene-

ISBN: 978-65-5222-069-1

fícios notáveis para A.2, que inicialmente enfrentou dificuldades para alinhar as peças, mas, com a prática, conseguiu superá-las, realizando a tarefa com eficiência e rapidez. Essa evolução impactou positivamente a autoestima de A.2, que se sentiu mais confiante em suas capacidades. De maneira semelhante, A.5 também demonstrou progresso no quebra-cabeça, mostrando maior organização e controle de impulsos, o que se refletiu em uma melhora na autoestima e na capacidade de enfrentar desafios.

Para A.3, a brincadeira "morto-vivo" foi especialmente relevante, ajudando no desenvolvimento da consciência corporal e no equilíbrio. A.3 apresentou maior controle sobre suas reações impulsivas e melhorou sua integração com os colegas. De forma complementar, A.4 mostrou avanços na memorização e organização durante o jogo da memória, tornando-se mais participativo e colaborativo nas atividades em grupo, o que contribuiu para reduzir o isolamento social.

Por fim, A.6 apresentou melhorias significativas na atenção e na capacidade de articular ideias durante o jogo da memória. Esse aluno demonstrou maior disposição para colaborar com os colegas e engajou-se ativamente nas tarefas, o que favoreceu a criação de um ambiente mais inclusivo e cooperativo.

Os jogos e brincadeiras se mostraram essenciais para despertar o interesse, curiosidade e motivação dos alunos, transformando-os em agentes ativos no processo de aprendizagem. Macedo (2007) enfatiza que os jogos promovem benefícios que se estendem para a vida adulta, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Atividades como o jogo simbólico e os jogos de regras oferecem à criança oportunidades de experimentar, criar e aprender a lidar com limites e restrições, fundamentais para o compartilhamento e a solidariedade.

A experiência com o quebra-cabeça reforçou a importância do jogo como ferramenta pedagógica. O jogo é uma atividade voluntária que promove prazer e satisfação, distanciando os alunos das pressões cotidianas e oferecendo um ambiente mais leve e propício à aprendizagem. A supe-

ração do desafio proposto pelo quebra-cabeça aumentou a confiança dos alunos em suas habilidades, ao mesmo tempo em que incentivou a resolução de problemas sem pressão. A brincadeira "morto-vivo" também teve impacto significativo, promovendo a concentração, o equilíbrio e a interação social. Os alunos engajaram-se de forma colaborativa, fortalecendo relações interpessoais e o senso de pertencimento.

Conclui-se, portanto, que as atividades lúdicas desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais e atividades mediadas por ferramentas e símbolos. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras emergem como estratégias indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo destacou a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da neuropsicopedagogia na inclusão e no desenvolvimento de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As intervenções mostraram que atividades lúdicas e adaptadas às necessidades individuais favorecem a atenção, o autocontrole, a socialização e o desempenho escolar.

A atuação do neuropsicopedagogo revelou-se essencial por integrar conhecimentos da neurociência e da pedagogia, contribuindo para o planejamento de estratégias que respeitam as particularidades do TDAH e fortalecem a prática docente. Essa colaboração também amplia a integração entre o AEE e a sala de aula regular.

Os resultados reforçam a necessidade de uma postura escolar inclusiva, voltada ao reconhecimento das potencialidades dos estudantes e ao investimento em formação continuada dos professores. Recomenda-se que novas pesquisas aprofundem o papel da neuropsicopedagogia e explorem estratégias inovadoras que articulem dimensões cognitivas,

emocionais e sociais, promovendo uma educação mais humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. Disponível em: http:// www.tdah.org.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

ARCANGELI, Donatella. **TDAH:** o que fazer e o que evitar. 1. ed. São Paulo: Dimensão, 2022. 144 p. ISBN 9786557135990.

ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 7(2), 197-201, 2013.

AZEVEDO, Renata Maria Dantas de. **O TDAH na perspectiva da inclusão.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/50640.pdf Acesso em: nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

D'ANGELO, Vera Lúcia. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: aspectos clínicos, educacionais e familiares. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2013.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 11, n. 1, p. 30-46, jun. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100018. Acesso em: 11 de set. 2024.

GATTI, M. A. **Jogos e educação:** possibilidades pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007.

MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre, Artmed, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus. 2006.

MILLER, A. B. Mentes inquietas: o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na infância e adolescência. São Paulo: Editora Objetiva, 2009.

NSTITUTO PAULISTA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO – IPDA. **Tipos de TDAH e características**. São Paulo: IPDA, 2015. Disponível em: https://www.tdah.org.br/. Acesso em: 20 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças** – CID-10: F90.0 Transtorno hipercinético. Genebra: OMS, 2019.

RELVAS, Marta. **Neurociência na prática pedagógica**. WAK, 2012, p. 61.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem**: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.065

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jefferson da Silva Macedo Braga[1]

RESUMO

O artigo é um recorte de dissertação de mestrado, discute a formação de professores no Brasil à luz da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é apresentada como fundamental para garantir uma prática pedagógica crítica, reflexiva e alinhada às necessidades da diversidade escolar. A análise fundamenta em autores como Gatti, Barreto, Tardif, Giroux e Freire, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática e da valorização do professor como agente de inclusão. Historicamente, a formação docente no Brasil passou por diversos estágios, desde os ensaios das Escolas Normais até os cursos superiores de Pedagogia. No campo da Educação Especial, o artigo contextualiza a evolução das políticas públicas inclusivas, destacando avanços como a Declaração de Salamanca, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que marca o direito à escolarização em classes comuns com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa, de natureza qualitativa e baseada na metodologia da pesquisa-ação, propõe uma reflexão crítica sobre a formação docente frente à inclusão. Conclui-se que a formação continuada

1 Mestre em Educação especializado em formação de professores pela Universidad Europea Del Atlántico-UNEATLANTICO, Cantabria, Espanha, ES. http://lattes.cnpq.br/1445560683507204, jefferson.315@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-069-1

é essencial para os professores no contexto atual considerando a diversidade humana em sala de aula, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação, Professores, Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

O Governo federal lançou em 21 de novembro de 2023, o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A ação tem a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que garantirá a execução em diferentes frentes: investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R$ 3 bilhões, em quatro anos. A meta é chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, além de atingir o total de 169 mil matrículas na educação infantil e ampliar os recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

No contexto atual, apenas 36% das escolas que têm SRM receberam recursos, e a meta é dobrar esse número, passando para 72% dos estabelecimentos. Também estão entre os objetivos a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência.

Para a consolidação da PNEEPEI, o MEC pactuou a implementação das ações com os municípios, os estados e o Distrito Federal em cada canto do País, dentro das premissas da construção coletiva e participação social, dividindo o plano em quatro eixos. 1 eixo: Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce. 2 eixos: Qualidade e Permanência - Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar. 3 eixos: Produção de Conhecimento - Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade. 4 eixos: Formação - Investir na formação de professores de salas comuns,

professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC.

Na perspectiva do 1 eixo: Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce, o presente estudo busca materializar formação de professores com reflexão teórica e prática na perspectiva da intervenção precoce.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores vem sendo objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Baseados nas reflexões de Gatti e Barreto (2009, p. 8), Bertotti e Rietow (2013) afirmam que "o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes" (Gatti, 2009, p. 8 apud Bertotti; Rietow, 2013).

Segundo Gatti e Barreto (2009) e Bertotti e Rietow (2013), muitos países ainda não atingiram padrões mínimos necessários para uma Educação que contemple a diversidade existente no contexto educacional da profissão docente. Os autores destacam a importância de compreender a formação de professores em uma perspectiva histórica, especialmente no contexto brasileiro, para entender aos desdobramentos e evoluções desse processo ao longo do tempo, bem como tem sido esse processo no chão da escola e os impactos para uma Educação de qualidade.

Por isso, é preciso buscar pesquisas e práticas de formação continuada que fundamentam a formação de professor. Nesse cenário, a literatura tem apontado diversos estudos na linha do tempo dos processos formativos e referencial teórico que fundamentam a importância da formação

ISBN: 978-65-5222-069-1

continuada, refletindo que a cada dia os estudos se ampliam e clarificam as práticas pedagógicas com foco no refletir o percurso histórico e os impactos para a educação na contemporaneidade.

Com base em Saviani (2009, p. 143) ao examinar as questões pedagógicas, em articulação com as transformações que se processavam na sociedade ao longo dos últimos dois séculos, o autor dividiu em seis períodos a história da formação de professores no Brasil:

Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) – esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obriga os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às suas próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais. O segundo foi o *Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais* (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo. O terceiro, *Organização dos Institutos de Educação* (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. O quarto, *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais* (1939-1971). O quinto, *Substituição da escola normal pela habilitação específica de Magistério* (1971-1996) e por fim, o *Advento dos institutos superiores de educação*, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Nesse contexto histórico da formação de professores, em que a formação inicial não é suficiente para a formação docente se faz necessário a formação continuada reconhecendo que as habilidades intelectuais, tanto teóricas quanto práticas, são fundamentais para o desenvolvimento docente no chão da escola. Segundo as concepções de Giroux (1987) e Tardif (2002), ser professor é um processo contínuo de construção e aperfeiçoamento, que se inicia na formação pedagógica e se estende ao longo de toda a carreira. A formação continuada, portanto, não é apenas um complemento, mas uma parte essencial desse processo, pois permite ao professor refletir sobre sua prática, atualizar-se em relação às novas

ISBN: 978-65-5222-069-1

demandas educacionais que vem surgindo ao longo do tempo. Dessa forma, a busca por uma educação de qualidade, se faz no investimento da formação continuada, que possibilita a construção de um profissional crítico, reflexivo e preparado para os desafios enfrentados no dia a dia.

A formação de professores no Brasil, busca criar uma estrutura da legislação que atenda às necessidades diversas da educação básica. A combinação de formação teórica e prática, o reconhecimento de experiências anteriores, reflexões dos avanços da pesquisa, disponibilização de múltiplas alternativas de qualificação refletem um compromisso com a qualidade da educação e com o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Essas diretrizes visam garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos na educação e possam proporcionar uma educação que contemple as necessidades educacionais dos estudantes.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é essencial para o repensar do modelo tradicional na heterogeneidade e diversidade existente nas escolas. A reflexão entre teoria e prática é um aspecto crucial, pois oferece uma base reflexiva para o ato de educar. O professor desenvolve sua identidade ao longo da vida através de processos formativos, da reflexão proporcionada por esses processos e das relações estabelecidas no ambiente de trabalho e na vida cotidiana desmistificando o modelo tradicional. Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Freire, destaca a importância contínua do processo reflexivo na formação docente, e da importância da formação continuada, sustentado pela prática e pela reflexão sobre essa prática.

Destacar a importância de uma formação docente que atenda às necessidades da geração atual, é permitir que os professores expressarem suas opiniões e participarem ativamente no processo de construção de sua formação profissional reflexiva. Nesse contexto, essa formação deve

ISBN: 978-65-5222-069-1

estar alicerçada em conhecimentos específicos da profissão e garantir o espaço e o tempo necessários para que os docentes possam agir com autonomia e competência. No entanto, essa autonomia só se concretiza plenamente quando os professores se tornam intelectuais e transformadores, comprometidos com a construção de uma educação de qualidade que valorize a formação integral dos estudantes. É fundamental que os docentes desenvolvam saberes que os capacitem como intelectuais críticos e agentes de transformação no contexto educacional.

É essencial a constante atualização do professor para uma educação de qualidade perpassada pelos processos formativos, que inclua uma visão pedagógica clara, para que problemas como o ensino de baixa qualidade e a falta de planejamento educacional nas escolas brasileiras não venha ser uma pratica cotidiana, devido à ausência de propostas educacionais que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, a reflexão dialógica entre teoria e prática possibilita ao professor materializar novas possibilidades no fazer pedagógico, promovendo a transformação das práticas que podem emergir da formação continuada de professores. Este processo reflexivo e crítico é essencial, pois permite ao educador compreender profundamente as implicações de suas ações e, consequentemente, ajustar sua prática pedagógica.

Como Paulo Freire (1977) destaca, a verdadeira práxis só ocorre na unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, pois é nessa interação que o educador encontra o espaço para inovar e transformar a educação de maneira significativa. Entender a própria prática. A formação de professores para a contemporaneidade se faz necessário a reflexão da valorização do professor, autonomia docente, conectando-a com suas experiências e vivências em sala de aula para uma educação inclusiva. É crucial que os professores se posicionem como profissionais capazes de refletir sobre suas ações. Partindo desse reconhecimento, torna-se relevante debater o significado de uma formação continuada que busque atender as lacunas existentes na formação inicial, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-069-1

As concepções de Freire (1977, p. 36) enfatiza que não devemos nos contentar com uma descrição superficial de uma situação ou com a análise de fenômenos que, muitas vezes, refletem apenas as manifestações externas dos problemas na formação de professores. Segundo ele, é através dos desafios encontrados na prática cotidiana e da reflexão profunda sobre esses desafios que os professores podem compreender verdadeiramente as causas dos problemas educacionais. Essa compreensão permite que eles construam rotas de aprendizagem que busque atender as demandas cotidianas, planejem as aulas de maneira estratégica, observem e analisem a implementação dessas aulas e, finalmente, revisem e aprimorem sua prática pedagógica de forma contínua.

Nesse sentido, o ciclo de reflexão e ação, que Freire defende, não só aprimorar a prática docente, mas também contribui para uma educação mais crítica e transformadora e inclusiva onde o professor se torna um agente ativo na construção do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem que vai além da mediação do conteúdo, Isso inclui não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento emocional e social do aluno, compreendendo uma educação para além do desenvolvimento intelectual, preparando-o para enfrentar os desafios do mundo, na sua dignidade humana, com consciência crítica e responsabilidade social para uma educação inclusiva. Assim, o educador assume um papel fundamental na construção de um espaço educacional que valoriza o aluno como um ser humano completo, capaz de interagir, questionar e refletir de forma transformadora.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo dos anos, a Educação Especial foi marcada por um longo processo de transformação, histórica e política que impactou o processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Onde o modelo de educação era marcado por segregação das pessoas com deficiência.

ISBN: 978-65-5222-069-1

A Educação Especial surge através da Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi, o Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos desempenharam papéis fundamentais na história da educação especial no Brasil. Fundada em 1954, a primeira APAE surgiu no Rio de Janeiro, impulsionada por pais e profissionais que buscavam oferecer uma educação para pessoas com deficiência intelectual. O movimento rapidamente se espalhou pelo país, resultando na criação de uma rede nacional iniciando os primeiros passos para escolarização das pessoas com deficiência.

A Sociedade Pestalozzi, criada em 1932, também no Rio de Janeiro, inspirada nos princípios pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi, focou na educação de crianças com deficiência intelectual e múltipla. Já o Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854 como Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi a primeira escola para deficientes visuais no Brasil e uma das primeiras na América Latina. Sua criação representou um marco na educação especial.

Apesar de o Brasil ser um país rico em legislação temos avançado a curto prazo na materialização das políticas públicas da Educação Especial Inclusiva. A Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na promoção da educação inclusiva no Brasil, ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração de Salamanca, realizada em Salamanca na Espanha adotada em 1994, foi um marco na promoção da educação inclusiva ao afirmar que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, têm o direito de aprender em escolas regulares. O documento defende a adaptação das instituições educacionais para atender às necessidades especiais dos alunos, promovendo a inclusão e garantindo o acesso equitativo à educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece diretrizes importantes para a educação especial

ISBN: 978-65-5222-069-1

no Brasil, garantindo o direito à educação pública com igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos. A LDB assegura que a educação para alunos com deficiência deve ocorrer, sempre que possível, em escolas regulares, promovendo a integração desses estudantes em ambientes inclusivos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção de Guatemala, foi adotada em 1999 e é marcada na representatividade de avanços na proteção dos direitos das pessoas com deficiência na América Latina. A convenção estabelece que a discriminação baseada em deficiência é uma violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, comprometendo os países signatários, incluindo o Brasil, a tomar medidas efetivas para eliminar barreiras que impeçam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Diante desse cenário de escolas especiais e classes especiais na busca de atender as demandas educacionais das pessoas com deficiência, foi instituída a comissão para pensar em uma política pública para uma Educação Inclusiva composta por membros do Ministério da Educação e pesquisadores da área como Claudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves, Ensino Kátia Aparecida Marangon Barbosa, Antônio Carlos do Nascimento Osório, Claudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Müller de Quadros, Soraia Napoleão. Em 2008, promulgada em 2009 foi instituído a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PENNEPEI), um marco na Educação Inclusiva onde as pessoas com deficiência começam a frequentar a sala de aula comum com o Atendimento Educacional Especializado AEE realizado na sala de recurso multifuncional de forma complementar ou suplementar a escolarização das pessoas com deficiência no contra turno escolar. Na perspectiva de uma educação para todos, com o público alvo alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, foi um marco jurídico fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A LBI reforçou o compromisso do país com a inclusão social e a igualdade de oportunidades, assegurando que pessoas com deficiência tivessem seus direitos plenamente reconhecidos em diversas áreas, como educação, saúde, trabalho, transporte e acessibilidade. No campo educacional, a LBI estabeleceu que a inclusão deve ocorrer em escolas regulares, garantindo a oferta de recursos de acessibilidade e de apoio especializado, além de proibir qualquer forma de discriminação e recusa de matrícula. A lei também destacou a importância da formação de profissionais da educação para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que propôs uma nova abordagem para a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Brasil. Esse decreto buscou ampliar as opções educacionais disponíveis, permitindo que as famílias escolhessem entre o ensino regular inclusivo e escolas ou classes especializadas, conforme as necessidades dos alunos. A política gerou debates intensos, da sociedade e pesquisadores, pois, apesar de afirmar o compromisso com a inclusão, foi vista como um possível retrocesso na luta pela educação inclusiva, ao abrir espaço para a segregação em ambientes separados.

O Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, revogou o Decreto nº 10.502 de 2020, que havia instituído a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A revogação foi uma resposta às críticas de que o decreto anterior poderia enfraquecer a educação inclusiva ao permitir a segregação de alunos com deficiência em classes ou escolas especiais. Com a revogação, o governo reafirmou o compromisso com a educação inclusiva em escolas regulares, fortalecendo políticas que promovem a inclusão de todos os estudantes

em um ambiente escolar comum, respeitando a diversidade e garantindo igualdade de oportunidades para todos.

Nesse contexto histórico das políticas públicas na perspectiva da Educação inclusiva temos impactos significativos na formação de professores. Almeida (2006) e Manzini (1999) tem refletido que a implementação de uma política de Educação Inclusiva Efetiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude do percurso histórico da escolarização das pessoas com deficiência e da formação de professores para atender às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

A formação de professores contemplando o público alvo foi reafirmada na resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil,2008).

Mantoan nos leva a refletir que o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. Há uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põe em prática nas salas de aula. Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.

Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qua-

lificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão. (Mantoan, 2003).

A autora nos leva a pensar sobre a resistência dos professores em refletir sobre à inclusão escolar, destacando que a justificativa mais comum é a falta de preparação adequada para esse desafio. Existe uma desconexão entre o que os professores aprendem e o que aplicam nas salas de aula. Na formação em serviço, muitos educadores reagem negativamente às metodologias integrativas, pois estão acostumados a uma aprendizagem fragmentada e tradicional.

Os professores esperam receber na formação continuada uma preparação específica como uma receita de bolo com instrumentos e passo a passo para lidar com alunos com deficiência, colocando as dificuldades de modificar as práticas no discurso e problemas de indisciplina, buscando uma formação que lhes forneça esquemas pedagógicos predefinidos que possam ser aplicados diretamente em suas salas de aula, resolvendo automaticamente os problemas das escolas e práticas inclusivas. No entanto, ser um professor qualificado para o ensino inclusivo vai além, trata-se de entender que o acesso ao aluno a sala comum é um direito assegurado nas diversas legislações brasileira, que o aluno é um ser humano e deve ser respeitado e incluído no seu direito a existência, além disso é necessário que o professor modifique as práticas e ressignificar conceitos metodológicos em uma aula para todos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa de mestrado voltada à formação de professores. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo **pesquisa-ação**, voltada à análise dos impactos da formação de professores como ponto de par-

tida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de refletir sobre a formação de professores.

Em relação aos procedimentos técnicos, adotou-se como base teórica a revisão bibliográfica, com o objetivo de fundamentar as ações desenvolvidas na pesquisa. Essa revisão permitiu o aprofundamento conceitual necessário para a compreensão das diretrizes e pressupostos da educação inclusiva, bem como subsidiou a reflexão crítica sobre os processos formativos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil tem refletido um contexto desafiador, diante das exigências contemporâneas da educação, desde as políticas públicas de inclusão. Ao percorrer o histórico das políticas públicas, percebe-se que ainda há lacunas significativas entre a formação inicial e as demandas da prática pedagógica, especialmente no que se refere à educação inclusiva. A trajetória da formação docente revela avanços importantes, mas também evidencia que os modelos de ensino ainda não respondem de forma satisfatória à complexidade e à diversidade humana e do contexto das salas de aula atuais.

É imprescindível compreender que ser professor vai além da aquisição técnica de conteúdos; trata-se de um processo contínuo de construção identitária, crítica e ética, como defendem autores como Freire, Giroux e Tardif. A formação continuada, portanto, emerge como uma ferramenta indispensável, pois promove a reflexão sobre a prática, a atualização constante e a reflexão do fazer pedagógico. A articulação entre teoria e prática é o alicerce para a construção de um profissional comprometido com a transformação social, com uma educação pública, democrática, crítica e de qualidade.

No contexto da Educação Especial, a formação de professores torna-se ainda mais desafiadora, pois exige sensibilidade, conhecimento

teórico e práticas pedagógicas que garanta o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial. A efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva perpassa desde a formação de professores, mas também humanisticamente, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover o direito à aprendizagem.

Portanto, repensar a formação docente é também repensar o papel da escola na sociedade. É reconhecer que a educação inclusiva é direito de todo ser humano. Assim, cabe à formação de professores, em todas as suas etapas, construir caminhos que promovam a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade. Isso exige políticas públicas consistentes, investimento na formação continuada e um compromisso coletivo com a construção de uma escola que ensina a todos, com qualidade e dignidade.

REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO especial no Brasil: da exclusão à inclusão. Paradigma, 2011. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/. Acesso em: 3 maio 2025.

ALVES, E.; LEITE, P.; DA, E.; RIBEIRO, S.; GONÇALVES LEITE, K.; ULIANA, M. *Formação inicial de professores na contemporaneidade.* Educação e Sociedade, v. 39, n. 144, p. 721–737, 2018. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273.

BALDISSERA, A. *Pesquisa-ação:* uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. Sociedade em Debate, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2012. Disponível em: https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/artigo/view/570. Acesso em: 3 maio 2025.

BAÚ, M.; ALAMINI. *Formação de professores e educação inclusiva.* Qualificação de professores e educação inclusiva, 2014. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/4227/Marlenec. Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial.* Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOLTRAN, E. P.; PASSOS, S. F. C. S. dos; ANJOS, A. G. dos. *A formação continuada dos docentes para a educação na perspectiva inclusiva.* Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 1: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2023. Disponível em: https://www.f.un.br/Início/Pos_Graduação//-/-educacaoinclusiva/l-eu-1.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

GASPAR COLOMBO BONFANTE, J.; BEZ BATTI BETT, M.; LUIZ DE BITTENCOURT, R. *Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores.* Revista Internacional de Formação de Professores, v. 3, n. 3, p. 79–93, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/386. Acesso em: 3 maio 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. M. et al. *Reflexões sobre a formação de professores:* características, histórico e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formaca-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas. Acesso em: 3 maio 2025.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2025.

LEMOS, B. C.; GAMEZ, L. *Formação continuada de professores para a educação inclusiva:* desafios para sua efetivação. Educação Inclusiva: Exercícios Teórico-Práticos no Contexto do PROFEI – Linha 3: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, 2023. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduação/-educacaoinclusiva/livro-linha-3.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

LIMA, L.; COSME, A. *Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação.* Revista Intersaberes, v. 13, n. 28, p. 70–76, 2018. https://doi.org/10.22169/revint.v13i28.1406.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

PICCOLO, G. M. *O lugar da pessoa com deficiência na história:* uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 2022.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.066

EDUCAÇÃO DE SURDOS E BILINGUISMO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO

Cintia de Souza Mesquita Oliveira[1]
Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão[2]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, tendo como título provisório Bilinguismo na educação e sua contribuição no ensino de ciências para estudantes surdos/as. Elaborou-se como questão problematizadora, o uso do bilinguismo L1 e L2 no ensino de ciências, contribui com os processos de ensino e de aprendizagem e com a inclusão de estudantes surdos/as? Como objetivos buscou-se conhecer dificuldades dos/as professores/as de ciências no desenvolvimento de suas aulas, diante à demanda de estudantes surdos/as e ouvintes; verificar dificuldades dos estudantes surdos no processo de apropriação de aprendizagem de ciências e analisar práticas pedagógicas, permeadas pelo uso da Libras e da Língua Portuguesa, no ensino de ciências, em contextos escolares inclusivos. A base teórica e metodológica sustenta-se em Vygotsky (1984), Freire (2005), Nóvoa (1997), Strobell (2009), Lacerda (1998), Capovilla (2000), Quadros (2008), Brasil (2021), Godoy (1995), Bogdan e Biklen (2012), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes, a professora regente

1 Mestranda do Curso de Pós- Graduação da Universidade Federal do Pará. cintiaoliveirapreciosa@gmail.com;

2 Professora Titular da Universidade Federal do Pará. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo- FEUSP. wandyme@yahoo.com

ISBN: 978-65-5222-069-1

da turma, a professora bilíngue e estudantes surdos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Os dados de campo foram construídos em uma escola pública, situada em Castanhal- Pará, por meio das seguintes etapas, observações de práticas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas, elaboração e aplicação de sequências didáticas, os quais depois de sistematizados e analisados apontaram como resultados que os sinais específicos, no que se refere aos conteúdos de ciências são poucos. Há necessidade de criação de novos sinais, visando ampliar a utilização da Libras, nos processos de ensinar e aprender. Destaca-se que o bilinguismo mostrou - se uma ferramenta importante, tanto no processo de comunicação, como na aprendizagem de ciências. Ressalta-se que ensinar ciências para estudantes surdos/as, requer muito comprometimento e conhecimentos a respeito de suas peculiaridades linguísticas, suas culturas, suas identidades.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Ensino de Ciências, Libras, Bilinguismo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A educação bilingue especificamente para surdos/as é um direito linguístico e pedagógico assegurado pela legislação brasileira. No ano de 2002, foi publicada a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei da Libras, que passou a considerar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação de pessoas surdas. Três anos após promulgação dessa Lei, foi estabelecido o decreto nº 5.626/2005, que inseriu como obrigatoriedade o acréscimo da disciplina Libras nos cursos de graduação para formação de professores/as (Pedagogia, Letras, Educação Especial), além do curso de Fonoaudiologia. Por meio desse decreto, a inclusão da disciplina Libras, no ensino superior foi de extrema importância para auxiliar professores/as, a respeito da importância da língua de sinais no processo de comunicação, de aprendizagem e de inclusão de pessoas surdas.

Atualmente merece destaque a Lei nº 14.191/2021, de 3 de agosto de 2021, criada para instituir a educação bilíngue de surdos/as como modalidade de ensino. A lei estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa - L2, considerando-se o português escrito, como a segunda e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1993 ao estabelecer a Educação Bilíngue para surdos/as e quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue. Nesses termos é preciso compreender o que é educação bilingue de surdos. De acordo com o estabelecido na Lei nº 14.191/2021 a educação bilíngue de surdos configura-se como modalidade escolar que utiliza a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, podendo ser ofertada em escolas e classes bilíngues, em escolas comuns ou em polos específicos. Essa modalidade destina-se a educandos surdos, surdocegos, sinalizantes com deficiência auditiva, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com outras deficiências associadas que optem por essa forma de escolarização (BRASIL, 2021).

ISBN: 978-65-5222-069-1

Portanto, as particularidades linguísticas dos/as estudantes surdos/as deverão ser reconhecidas, bem como, lhes serão garantidas as ofertas da educação bilíngue, desde o nascimento, expandindo-se no decorrer de suas vidas. A referida Lei que trata do ensino bilingue, aspira ainda favorecer os sistemas educacionais com metodologias capazes de possibilitar o desenvolvimento do ensino e da pesquisa por meio de alternativas pedagógicas que primem por sistemas integrados de colaboração, visando a efetivação de uma educação escolar bilingue que contemple os anseios e as necessidades da comunidade surda.

Dessa maneira, a educação bilingue está pautada em priorizar a aproximação, o uso e a valorização da língua de sinais, assim como a relação do/a estudante surdo/a com o meio social, sejam relacionados ao meio familiar, ao escolar, composto por professores/as e demais profissionais, e estudantes surdos/as, ouvintes, para que acatem e vivenciem cotidianamente essa concepção de ensino.

À vista desse marco legal, cumpre reconhecer que ensinar e aprender em contextos escolares compostos por estudantes surdos/as e ouvintes, na maioria das vezes torna-se uma ação difícil, considerando-se as limitações de professores/as para atender a todos/as, principalmente no que se refere à falta de comunicação, considerando-se que a Libras, em sua totalidade, ainda não é utilizada nas escolas.

Segundo Fernandes (2003, p.55), “o bilinguismo é mais do que um domínio puro e simples de uma, ou outra língua como mero instrumento de comunicação” a utilização dessa filosofia ocorre como uma proposta com a intenção de incluir a pessoa surda, no seu contexto, na comunidade surda, para posteriormente ser incluída na sociedade ouvinte. No que se refere ao domínio educacional:

Conforme apontam Quadros e Schmiedt (2008), a educação bilíngue pressupõe a presença de duas línguas no contexto escolar e depende de decisões político-pedagógicas. Ao adotá-la, a escola assume uma política linguística na qual as duas línguas coexistem no espaço escolar, defi-

ISBN: 978-65-5222-069-1

nindo-se qual será a L1 e a L2 e as funções que cada uma exercerá no ambiente educativo.

Os autores relatam ainda que não é suficiente que a escola seja apenas bilingue, ela precisa ser bicultural visando que pessoas surdas tenham acesso tanto à comunidade surda, como à ouvinte, mesmo pertencendo à comunidade surda. Bilinguismo consiste em um recurso metodológico, o qual abrange trabalhar com duas línguas no contexto escolar. No caso de estudantes surdos/as rompe-se com modelos tradicionais, como por exemplo, o oralista. Para Lacerda (1998) o bilinguismo se distancia do oralismo por reconhecer o canal viso-gestual como central para a aquisição da linguagem pela pessoa surda e também se distingue da comunicação total, ao reivindicar um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, sustenta-se que cada língua mantenha suas características próprias, evitando-se a mistura entre elas.

Lacerda (1998) ao argumentar sobre a metodologia Bilingue ressalta que os surdos têm a possibilidade de compreensão, por meio do canal visual e a mistura entre línguas, utilizadas na comunicação total, atrapalhava a aquisição de conhecimentos, considerando-se que cada língua tem características distintas e independentes, por isso, no contexto escolar, acaba se tornando impossível falar as duas simultaneamente (oral e sinalizada). Percebe-se, que os/as autores/as citados/as anteriormente argumentam e defendem a importância de a pessoa surda ter a possibilidade de aproximação e contato com as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa e assim consolidar o bilinguismo e possibilitar a comunicação, não somente entre surdos/as, como também entre surdos/as e ouvintes.

Para que que se efetive a comunicação é preciso compreender a relação entre o pensamento e a linguagem, que segundo Vygotsky, isso ocorre por meio dos signos. De acordo com o autor, o ser humano, em seu meio social, constrói signos para significar tudo o que deseja, assim, consegue interpretar diversos tipos de signos e principalmente, convenciona-os e ajusta-os com o propósito de perenizar a consciência humana.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Para Vygostky (1984), os signos são mecanismos simbólicos, indispensáveis para gerar comunicação e processo de crescimento do indivíduo, pois contribui para constituição do pensamento. Os signos, na condição da funcionalidade de instrumentos, favorecem e contribuem nas construções da mente humana, e estabelecem o vínculo do sujeito com a realidade.

Foi no significado da palavra que Vygotsky encontrou a unidade pertencente ao pensamento e à linguagem. Nesse significado, tanto o pensamento, quanto a linguagem auxiliam na formação do pensamento linguístico.

Para além da função de comunicação, a linguagem também possui a função de ajudar na constituição do pensamento. Assim, seguindo do exterior para o interior, ocorre o processo em que a criança adquire a linguagem, ou seja, do meio social para o individual, particular de cada sujeito comunicativo. Vygotsky defende que a linguagem é adquirida na esfera social que o ser humano convive, pois aborda a linguagem como um mecanismo cheio de complexidade, mas, por meio desse mecanismo, a comunicabilidade torna-se alcançável, em meio à sociedade. Na ausência da linguagem, o sujeito não é social, nem cultural, nem educativo. Por meio da linguagem aprende-se a raciocinar.

Nesse sentido, considerando-se a relação entre linguagem, mediação e aprendizagem, Vygotsky (1984) defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e do uso de signos, o que reforça a importância da Libras como mediadora do pensamento e da construção de conceitos científicos.

Com relação ao ensino, ressaltando-se o ensino de ciências para estudantes surdos/as, pode-se afirmar que a escola ainda enfrenta desafios relevantes, sobretudo no que tange às barreiras de comunicação, muitas vezes associadas à insuficiente adoção da Libras em sala de aula, à falta de acessibilidade e à necessidade de aperfeiçoar alternativas pedagógicas, de modo a efetivar, na prática, o direito à educação bilíngue. (SILVA; MOREIRA, 2016).

ISBN: 978-65-5222-069-1

De acordo com Silva e Moreira (2016), estudantes surdos/as inseridos/as nesse contexto acabam sendo desfavorecidos/as, tanto na forma, quanto no conteúdo do ensino, uma vez que as metodologias adotadas nem sempre contemplam as múltiplas linguagens, sobretudo as visuais, essenciais para a compreensão e a participação efetiva nas aulas, pois como as linguagens oral e escrita são predominantes, esses estudantes dificilmente terão um acesso satisfatório para compreender os conceitos que serão ministrados.

No ambiente escolar são recorrentes barreiras que comprometem a apropriação do conhecimento de estudantes surdos/as, tais como ausência de comunicação em Libras no cotidiano da escola; a falta de formação adequada de professores/as; a aplicação de metodologias não condizentes com o modo de percepção e aprendizagem dos/as estudantes; a não utilização da Libras como meio regular de expressão, a escassez de alternativas pedagógicas e de recursos visuais /sinalizados nas aulas.

Para promover a aprendizagem, o/a professor/a como base direta nessa ação, precisa conhecer, compreender e desconstruir metodologias que em muitos momentos podem não ser coerentes com a necessidade do/a estudante (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

Damazio (2007) sugere que a escola deve fornecer ambientes estimuladores, isto é, desafiadores e buscar formas de participação nas salas de aulas. Silva (2021) destaca a importância da visualidade, da mediação bilíngue e do uso de recursos didáticos visuais e experimentais como elementos fundamentais para o aprendizado em Ciências.

Os resultados desses estudos evidenciam que a escola bilíngue constitui um espaço de acessibilidade linguística e cognitiva, promovendo aprendizagem e apropriação conceitual pelos/as estudantes surdos/as. Quando combina- se os sinais em Libras, às atividades de descoberta e a orientação do/a professor/a, a comunicação fica mais compreensível, o/a estudante ganha autonomia e aprende Ciências de um jeito que realmente entende. Em outras palavras: vale muito apostar em métodos que misturem visualidade, bilinguismo e investigação científica.

Em sua tese sobre o papel das imagens na educação de surdos/as, Dionysio (2021) estuda a relação entre corpo, olhar e percepção, destacando que a visualidade constitui medida importante da experiência de aprendizagem em contextos bilíngues. A autora explica que, quando usadas com um propósito nas aulas, as imagens fixas ajudam como uma espécie de ponte entre o pensar e o aprender, contribuindo para a compreensão dos conteúdos e criando conexões importantes entre a linguagem, o que se vê e o conhecimento que está sendo construído. Assim, o estudo reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a expressividade visual e o caráter sensorial do aprendizado, especialmente no ensino de Ciências voltado a estudantes surdos/as.

Nessa direção, ressalta-se a relevância das sequências didáticas bilíngues de ensino, em Libras e em Português como instrumentos que fortalecem uma educação científica inclusiva e contextualizada.

Oliveira e Benite (2015) sustentam que a inclusão do/a estudante surdo/a no ensino regular, constitui um desafio que envolve professores/as e a sociedade de modo geral, exigindo mudanças de atitude, compromisso coletivo e trabalho contínuo, além do apoio efetivo de políticas públicas para a sua concretização.

Com base nesses estudos pode-se confirmar que, para ensinar Ciências a estudantes surdos/as é essencial usar a Libras, apostar no visual e planejar bem a mediação do/ professor/a. Quando se combina tecnologias acessíveis, materiais visuais, atividades práticas e sequências bilíngues, os estudantes entendem melhor os conceitos, participam mais e se envolvem de verdade. Em comum, as pesquisas reafirmam a importância da educação Bilíngue, qual seja, garantir o acesso à língua, a equidade, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura surda. Por isso, uma educação científica realmente inclusiva precisa juntar ciência, cultura, tecnologia e as diferentes línguas dos/as estudantes, colocando-os/as como protagonista do próprio aprendizado, nesse caso específico, estudantes surdos/as.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Sabe-se que não basta conhecer a Libras, usá-la no decorrer das aulas, é preciso, no contexto escolar refletir sobre vários aspectos que permeiam a educação de surdos/as, refletir sobre que contexto é esse, que olhares se tem para a cultura surda. Se a pessoa surda é usuária da Libras, se os/as ouvintes que fazem parte desse contexto, como por exemplo, professores/as, estudantes, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as, pessoal de apoio, se comunicam em Libras. Assim como é de fundamental importância considerar se o/a estudante surdo/a conhece, usa a Libras e expressa-se de forma escrita em Língua Portuguesa.

Nesse sentido é preciso pesquisar, elaborar e buscar alternativas pedagógicas, capazes de atender as especificidades e necessidades da pessoa surda, levando-se em consideração, que contextos escolares, ainda não são bilingues. Nem toda pessoa surda sabe Libras! Assim como, a maioria dos que vivem processos escolares. Então, é de fundamental importância conhecer o que dizem os estudos sobre o ensino de ciências para esse público, quais alternativas estão sendo produzidas.

Diante ao exposto, elaborou-se este trabalho o qual faz parte de uma pesquisa de mestrado profissional em andamento, que tem como título provisório Bilinguismo na educação e sua contribuição no ensino de Ciências para estudantes surdos/as. Como questão problematizadora, apresenta-se o uso do bilinguismo L1 e L2 no ensino de ciências, contribui com os processos de ensino e de aprendizagem e com a inclusão de estudantes surdos/as?

Foram traçados os seguintes objetivos - conhecer dificuldades dos/as professores/as de ciências no desenvolvimento de suas aulas, diante à demanda de estudantes surdos/as e ouvintes; - verificar dificuldades dos estudantes surdos/as no processo de apropriação de aprendizagem de ciências e - analisar práticas pedagógicas, permeadas pelo uso da Libras e da Língua Portuguesa, no ensino de ciências, em contextos escolares inclusivos. Para alcançar os objetivos buscou-se conhecer o cotidiano escolar, composto por duas professoras, uma na função de regente e outra na fun-

ção de professora intérprete bilíngue, um estudante surdo regularmente matriculado em uma turma do 5º ano do ensino fundamental.

Os caminhos percorridos e os resultados alcançados serão demonstrados nas seções que seguem. Contudo ressalta-se que a busca por metodologias e alternativas pedagógicas bilingues, capazes de contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de ciências e consequentemente com a promoção da inclusão de estudantes surdos/as, constitui -se um ponto de partida na elaboração e no desenvolvimento de novas alternativas pedagógicas, visando um ensino de ciências inclusivo.

Nesse sentido considera-se o estudo em pauta relevante pela necessidade de desenvolver alternativas pedagógicas que possam ser usadas nas aulas de Ciências para estudantes surdos/as e ouvintes, numa perspectiva bilingue e inclusiva, possibilitando acesso ao conhecimento cientifico.

Por meio do desenvolvimento deste estudo é possível afirmar que quando se trata do ensino de Ciências para estudantes surdos/as, não basta pensar apenas no resultado da aprendizagem é necessário planejar todo o processo em perspectiva de dupla mediação linguística, visual e acessível, garantindo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa L2. O bilinguismo mostrou - se uma ferramenta importante, tanto no processo de comunicação, como na aprendizagem de Ciências.

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos ancoram-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, centrada na compreensão dos significados atribuídos às alternativas pedagógicas bilíngues no ensino de Ciências para estudantes surdos/as. Baseado em autores/as como: Bogdan e Biklen (2012), a investigação qualitativa busca compreender fenômenos educativos em seu contexto natural, valorizando as percepções dos sujeitos e as interações sociais que produzem a aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Castanhal-Pará, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – anos

iniciais. Participaram da pesquisa a professora regente, a professora bilíngue/intérprete de Libras e um estudante surdo, acompanhado de seus/suas colegas ouvintes. Para a construção dos dados foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- Primeira etapa. Observações das práticas pedagógicas – foram realizadas 16 (dezesseis) observações em sala de aula, com foco nas interações entre a professora regente, a professora intérprete/bilíngue e os/as estudantes, bem como aconteciam o desenvolvimento das aulas e quais eram as alternativas pedagógicas adotadas para ensinar o conteúdo de Ciências. Essa etapa possibilitou compreender de maneira mais ampla o contexto comunicativo e identificar os desafios e as potencialidades presentes no processo de mediação bilíngue.
- Segunda etapa. Entrevistas semiestruturadas - foram realizadas uma entrevista com a professora regente e uma com a professora intérprete/bilíngue, com o objetivo de compreender suas percepções sobre como acontecia o ensino de Ciências em uma turma inclusiva, mapear os recursos pedagógicos empregados, identificar dificuldades recorrentes no cotidiano da sala de aula e descrever quais eram alternativas que ambas consideravam mais eficazes para a aprendizagem do estudante surdo.

Por meio das observações foi possível verificar que o estudante surdo apresentava perfil introvertido, porém, demonstrava disposição para interagir com a turma, mantendo vínculos mais estreitos com alguns colegas específicos. Ele se dava muito bem com a professora regente e tinha uma boa convivência com a professora intérprete/bilingue, mantendo um relacionamento tranquilo com ambas. Quanto às suas preferências, mostrava elevado interesse por Educação Física e por atividades realizadas na sala de leitura, mostrando envolvimento especialmente em propostas com suporte audiovisual (televisão, vídeos e projeções).

A partir das observações em sala, percebeu-se que a as aulas da professora regente eram predominantemente baseadas no livro didático e apoiadas por apostilas com síntese de conteúdo. A professora, fazia uso extensivo do quadro branco para a exposição dos temas de Ciências, recorrendo a esquemas e ilustrações e, em algumas situações, à fixação de imagens no quadro para contribuir para uma melhor compreensão. Observou-se que a maioria dos/as estudantes ouvintes demandava tempo considerável para copiar o conteúdo do quadro branco, razão pela qual nem sempre era possível concluir a explicação do conteúdo no decorrer da mesma aula.

O estudante surdo demonstrava preferência por copiar as anotações do quadro branco, ele comportava-se à semelhança dos colegas ouvintes, durante as aulas. Quanto à professora intérprete/bilíngue, ela permanecia ao seu lado, realizando a tradução/interpretação em Libras de forma concomitante às explicações da professora regente. Notou-se, entretanto, que em determinados momentos o estudante concentrava a atenção na professora regente, desviando o foco da sinalização realizada pela professora intérprete/ bilingue, o que exigia intervenções de redirecionamento. Em determinados momentos, ele ficava irritado ou resistente, demandando alternativa de mediação para acalmá-lo, fazê-lo voltar a participar da tradução e da atividade proposta.

Foi possível observar, que quando os conteúdos de Ciências eram antecipados à professora intérprete/ bilíngue, ela conseguia planejar e disponibilizar materiais didáticos adaptados para o momento da aula, bem como selecionar imagens e vídeos que favorecessem a compreensão do estudante. Esses recursos eram acessados e apresentados por meio de dispositivos móveis (celular ou tablet), integrando-se à prática pedagógica de modo a qualificar a mediação bilíngue durante as aulas de Ciências.

Dessa forma, foi percebido, que quando havia colaboração efetiva entre a professora regente e a professora interprete /bilíngue, acontecia a melhora qualitativa nas aulas para o estudante surdo. É importante ressaltar que o estudante demonstrava grande interesse por vídeos e imagens

acessados em dispositivos móveis (celular ou tablet), apresentando maior concentração e adesão às sinalizações em Libras conforme a orientação da professora intérprete /bilíngue. Nessas circunstâncias, mostrava-se mais receptivo e atento aos conteúdos propostos.

Após a conclusão das observações foram feitas entrevista com a professora regente, denominada Professora Regis e com a Professora Interprete/Bilíngue, que acompanhava o estudante surdo, denominada de Professora Beline. As professoras foram consultadas sobre o uso de seus nomes e sugeriram que fossem chamadas por Regis e Beline. As entrevistas foram realizadas, considerando-se os aspectos pessoais, profissionais, a formação, a prática pedagógica e inclusão.

DADOS DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGIS

Aspectos pessoais/profissionais: É formada em Pedagogia e em Licenciatura Plena em Letras/Libras. Tem13 anos de atuação no magistério, sendo 7 anos na escola cenário desse estudo. A professora gosta da escola e de lecionar para essa turma (5º ano).

QUANTO AOS ASPECTOS RELACIONADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO

A Professora Regis normalmente, faz uso da escrita no quadro, utiliza o livro didático, que tem algumas imagens que ajudam, e faz uso de material xerocado. Tem conhecimentos sobre a LIBRAS, pois já teve oportunidade de fazer um curso de Libras e quando soube que teria estudantes surdos, procurou entender um pouco mais e voltar a treinar a Libras. Já teve experiencias com outros/as estudantes, da educação especial em sala de aula, já atuou com estudantes com autismo e TDHA. E sempre teve dificuldade, pois considera um grande desafio, trabalhar com salas super lotadas, falta de recursos para atender esses estudantes.

Com relação ao uso de metodologia específica para ensinar ciências para a turma do 5º ano, considerando que tem estudante surdo, a professora disse que não usa, mas procura sempre trabalhar de forma ampliada, para que possam compreender.

Trabalha de forma ampliada, segundo a professora é planejar focando na aprendizagem da turma toda e dar mais atenção ao estudante surdo. Para isso eu conto com a ajuda da professora interprete de Libras.

No que diz respeito a relação entre a professora regente e a professora interprete de Libras, considerando o ensino de ciências, e o planejamento visando o atendimento ao estudante surdo, a Professora Regis relatou ter uma boa relação com ela, que dialogam sobre o planejamento das aulas e conversam sobre como tema que será trabalhado. A professora Regis elabora as atividades e a professora intérprete ajuda o estudante na realização das tarefas.

DADOS DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA INTERPRETE /BILÍNGUE ASPECTOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS DA ENTREVISTADA

A Professora Beline é formada em Pedagogia, e tem curso de Libra e está concluindo o curso de intérprete e tradução de Libras. Ela leciona há 08 anos e trabalha na escola, como professora mediadora/ bilingue há 01 ano. Com relação aos aspectos relacionados à Prática Pedagógica e inclusão, no tocante a relação entre Libras (L1) e Português escrito (L2) no processo de aprendizagem de estudantes surdos/as, a professora Beline diz que compreende essa relação como uma união perfeita, porém, não fácil de associar. Segundo sua concepção, o estudante surdo deve ter seu primeiro contato com a Libras, desde do período da alfabetização.

No que se refere a utilização de recursos visuais e digitais, a professora disse que utilizava a plataforma do *Youtube*, como vídeos pequenos em alguns conteúdos e utilizava o seu próprio celular.

Quanto aos recursos didáticos em Libras que constam na escola e sua utilização pela professora, a professora informou que a escola tem

alguns recursos, e que eles ficam na sala de leitura, mas, normalmente em sala de aula, ela procura imagem do que está sendo trabalhado pelo celular no Google imagens, faz a datilologia e procura explicar através de imagens sobre o assunto. Explicou ainda que gosta de ensinar, próximo das provas, para alguns conteúdos ela produz apostilas com a sinalização.

Com relação a apresentação de conteúdos de ciências em libras, a professora disse levar em consideração que o estudante que ela atende é surdo é surdo e aprecia bastante assistir vídeos aninados em Libras. Então ela sempre procura imagens do assunto que estar sendo ministrado em sala, e constrói no caderno, do estudante um resumo daquele assunto. Com relação aos materiais que tem na escola, voltados para o ensino de ciências, e como são utilizados, a Professora Beline disse que os materiais são poucos, os que têm são dominós, jogo de memória, alfabeto manual. Especificamente para trabalhar ciências, tem um jogo de memória e um dominó de animais. Então, são usados quando a aula é sobre esse tema.

CONCEPÇÕES SOBRE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

O conteúdo da entrevista com a professora regente revela importantes aspectos sobre os desafios e limitações do ensino de Ciências em contextos inclusivos e bilíngues, especialmente no atendimento a estudantes surdos. A professora regente apresenta formação inicial em Letras/Libras e Pedagogia — um diferencial, já que muitos professores da educação básica não têm formação específica na área da surdez. Esse perfil indica que a professora está disposta a entender as necessidades linguísticas e de comunicação do estudante surdo e que busca se aperfeiçoar para dar conta das demandas da educação bilíngue.

No que se refere às metodologias utilizadas, a professora descreve uma prática centrada no uso do livro didático, da escrita no quadro e de materiais xerocados, recursos tradicionais, que não atendem plenamente às necessidades comunicativas e cognitivas do estudante surdo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O dialogo da entrevista também evidencia uma realidade recorrente nas escolas públicas brasileiras, marcada por salas superlotadas e carência de apoio pedagógico especializado, o que dificulta a atenção individualizada e a adaptação de materiais.

Do ponto de vista do ensino de Ciências em contexto bilíngue, a entrevista trouxe a reflexão da necessidade de formação continuada docente que articule Libras, educação inclusiva e práticas científicas experimentais. A professora demonstra boa vontade e empatia, mas carece de instrumentalização teórico-metodológica para promover uma aprendizagem de Ciências para o estudante surdo.

CONCEPÇÕES SOBRE A ENTREVISTA COM A PROFESSORA INTÉRPRETE/BILÍNGUE

A entrevista com a professora intérprete/bilíngue mostra bem como é o dia a dia no processo de mediação do ensino de Ciências para um estudante surdo. Ela é pedagoga, tem oito anos de experiência e está há um ano na escola como professora intérprete/bilíngue Quando diz que Libras (L1) e Português escrito (L2) formam uma "união perfeita, mas difícil de juntar", ela lembra que se trata de duas línguas bem diferentes: uma é visual-espacial (Libras) e a outra é oral-auditiva. Ou seja, dá trabalho alinhar as duas na mesma aula, principalmente em Ciências, que já tem termos e conceitos mais complexos.

Esse panorama dialoga com Quadros e Schmiedt (2008), que destacam que o ensino bilíngue para surdos exige compreender que a Libras não é uma simples ferramenta de tradução, mas uma língua de instrução que deve mediar o acesso ao conhecimento científico e linguístico. Diante disso, a professora intérprete/bilíngue demonstra entendimento teórico adequado, embora sua prática ainda dependa de maior interação com a professora regente, no que diz respeito ao planejamento e ao uso de materiais didáticos, específicos em Libras.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados, a professora relata o uso de vídeos curtos do *YouTube* e pesquisas por imagens em tempo real, além de datilologia para explicar termos específicos. Essa prática mostra criatividade e cuidado, mas também evidencia a carência de materiais pedagógicos bilíngues estruturados na escola. O uso de recursos digitais é pontual e adaptativo, o que confirma a necessidade de políticas públicas que produzam materiais acessíveis em Libras.

A professora também mencionou que, em períodos avaliativos elabora apostilas com sinalizações e resumos visuais, o que reforça uma preocupação com a adaptação linguística e visual do conteúdo ministrado. Essa atitude demonstra comprometimento com a inclusão e o aprendizado do estudante.

Ao descrever o trabalho com o estudante surdo, a professora interprete/bilingue relata que ele aprecia vídeos animados em Libras e se envolve mais quando o conteúdo vem com imagens e resumos. Essa afirmativa faz todo sentido, para muitos estudantes surdos, visualidade e Libras são os caminhos mais direto para entender conteúdos de ciências. Deste modo e com a intensão de contribuir com a pratica das professoras e com a aprendizagem do estudante, foram elaboradas e implementadas sequencias didáticas, numa perspectiva bilingue, considerando-se o quadro que foi definido a partir das observações, das entrevistas e dos estudos sobre educação de surdos, ensino de ciências e bilinguismo.

Registra-se que considerando que o estudante está cursando o 5º ano do ensino fundamental e ainda encontra - se em processo de alfabetização na sua língua materna (Libras) e não é alfabetizado em Língua Portuguesa, importante esclarecer que o tema abordado sobre ciências considerou essas características, no momento de sua elaboração. Ressalta-se que o estudante tem autonomia para fazer suas atividades pessoais, porém, nas atividades escolares, necessita de ajuda nas execuções.

- Terceira etapa: Alternativa pedagógica bilingue

ISBN: 978-65-5222-069-1

As atividades construídas como alternativas pedagógicas para o ensino de ciências de uma forma bilingue, aborda conceitos relacionados as partes do corpo humano.

Mediante ao contexto escolar optou-se pela elaboração de uma sequência didática, compreendendo que tal alternativa pode e deve ser ajustada de acordo com os objetivos que se espera alcançar e com os conteúdos que se planeja para a compreensão dos saberes e aprendizagens dos/as estudantes.

As sequencias didáticas devem ser estruturadas com base nos seguintes elementos: tema, objetivos, público alvo, conteúdo a ser trabalhado, desenvolvimento das atividades, recursos didáticos e instrumentos de avaliação. São atividades sequenciais que utilizam de várias aulas em uma determinada ordem, durante um determinado período estruturado pelos/as professores/as.

O respaldo teoricamente sobre sequências didáticas, fundamenta-se em Zabala (1998, p.18), que concebe as "sequências didáticas como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]."

Buscou-se elaborar metodologias alternativas bilingues, por meio de recursos didáticos acessíveis a todos/as estudantes, tendo como parâmetro, a ação colaborativa das professoras regente e a professora bilingue da turma, almejando-se sobretudo desenvolver o ensino de ciências, contextualizado na língua brasileiras de sinais (Libras) e na língua portuguesa.

A sequência didática se fundamentou na importância de selecionar argumentos, que justificassem a importância da aprendizagem sobre o corpo humano. Portanto, entende-se que repassar esses conteúdos de ciências de uma forma bilingue, não é algo tão simples, é imprescindível o uso de imagens, de vídeos, da datilologia de algumas palavras.

Por isso, foi nesse âmbito que se propõe o uso do bilinguismo como alternativa metodológica para que, o estudante surdo, inserido na turma de ensino comum, pudesse ter a oportunidade de compreensão do assunto, priorizando-se a sua primeira língua (L1). Assim procurou-se com-

preender quais as alternativas metodológicas se tornam possibilidades de contribuição de uma sequência didática para ensinar ciências, tornando um recurso capaz de contribuir com a pratica pedagógica e consequentemente com a aprendizagem de ciências em contexto bilingue para estudantes surdos/as e ouvintes.

Diante disso, ressalta-se a importância de atividades que atendam às necessidades de todos/as os/as estudantes. Desse modo elaborou-se atividades com o uso da plataforma *wordwall,* considerando que o estudante em questão gostava muito de participar das aulas, quando eram usados recursos tecnológicos, e a rica possibilidade de interação proporcionada por esse recurso.

As atividades foram desenvolvidas com o apoio da plataforma *Wordwall,* que foi idealizada para a produção de tarefas personalizadas interativas e imprimíveis, as interativas são apresentadas em qualquer dispositivo habilitado com internet. A referida plataforma possibilitou a criação de jogos interativos, associações visuais e quizzes em Libras promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e acessível. Além de favorecer a participação do estudante, o uso da tecnologia funcionou como um recurso mediador, integrando imagem-sinalização-palavra, fortalecendo a relação entre os conceitos científicos e a experiência visual-linguística do estudante surdo, fatores que contribuem com a apropriação de novos conhecimentos, com a aprendizagem de ciências.

Em síntese, a metodologia adotada possibilitou observar como tem acontecido o ensino de Ciências em sua complexidade, compreender o ensino- bilingue e como mediador pedagógico, linguístico e identificar práticas que favorecem acessibilidade, autonomia e participação de todos/as estudantes no processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram elaboradas atividades em forma de sequências didáticas, embasadas em uma proposta bilingue, com a finalidade de compartilhar

com professores/as, alternativas pedagógicas, voltada para o ensino de ciências na pespectivas inclusiva, com o foco em estudantes surdos/as. As atividades foram organizadas em 04 etapas, apresentadas a seguir:

Na primeira etapa: uma aula de ciências com a turma, realizou-se uma breve avaliação visando identificar os conhecimentos prévios em Libras com a turma do 5° ano, o estudante surdo estava presente, acompanhado da professora intérprete/bilingue, o tema abordado foi o corpo humano. Para tanto, utilizou-se a apresentação de um vídeo educativo que abordava sobre o tema e um cartaz com ilustrações do corpo humano. A partir da utilização desses recursos se verificou, por meio de sinais, o reconhecimento de órgãos e membros do corpo humano.

Foram propostas perguntas em Libras, com apoio imagético, tais como: onde fica o coração? O que usamos para enxergar? E como se chama esta parte? (apontando para diferentes regiões do corpo). A figura abaixo representa esse momento.

Nessa atividade as respostas foram registradas pela professora com o objetivo de identificar o nível de familiaridade do estudante surdo, com o conteúdo. Antes da atividade digital, explicou-se ao estudante o que é a ferramenta e como operá-la.

Para tanto realizou-se um diálogo em Libras assegurando a compreensão das etapas de uso. O estudante demonstrou curiosidade e entusiasmo ao explorar a plataforma. Para o êxito na execução, requereu-se: observação atenta aos detalhes dos sinais; comparação entre imagens semelhantes; coordenação entre percepção visual e ação motora.

A professora regente e a professora intérprete/bilingue acompanharam o processo, realizando mediações pontuais, apenas quando solicitadas, de modo a promover a autonomia do estudante, durante o desafio proposto.

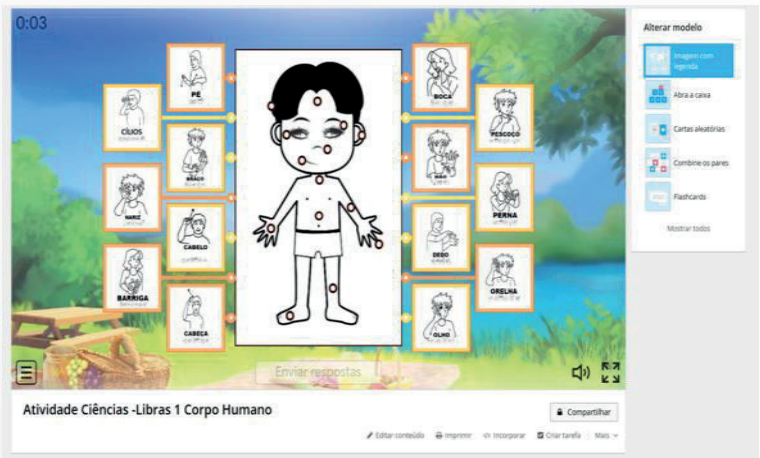
A organização das atividades na plataforma se deu da seguinte forma:

- Aula 1-Ativação visual e exploração dos sinais. Nessa aula foi apresentado para o estudante uma atividade com um recurso digital,

um *tablet*. Inicialmente realizou-se uma introdução do assunto ministrado com cartões ilustrados de imagens, de parte do corpo humano (por exemplo, olho, nariz, mão, joelho) acompanhadas do sinal correspondente em Libras. O estudante foi conduzido a apontar, reproduzir e identificar os sinais já presentes no seu repertório.

- Aula 2 – Realização da Atividade no *Wordwall*. No desenvolvimento dessa atividade, o estudante acessou a plataforma e interagiu seguindo os comandos - Sinalize Corretamente, na plataforma *Wordwall*. Para cada imagem referente a uma parte do corpo, foram disponibilizadas três opções de vídeos com sinais em Libras, cabendo ao estudante selecionar o sinal adequado que correspondesse à figura apresentada.
- Aula3 – Pensamento e Memorização. A atividade foi reaplicada em momento posterior, como objetivo de verificar a aprendizagem de ciências e dos sinais em libras. Na sequência, realizou-se uma dinâmica prática, por meio da qual a professora apresentava uma imagem e o estudante fazia o sinal correspondente. A seguir presenta-se imagem da primeira atividade elaborada, usando-se a plataforma.

Figura 1 - Primeira atividade elaborada na plataforma *Wordwall*.



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

A aula teve início com uma revisão em Libras das partes do corpo. Em seguida, o estudante foi convidado a observar imagens, correspondentes a diferentes segmentos corporais (por exemplo: pé, boca, braço, nariz). A atividade principal foi estruturada no formato de quiz, composta por 14 imagens. O estudante deveria relacionar cada ficha à sinalização em Libras e à datilologia apropriada. Estabeleceu-se o tempo máximo de execução, com registro automático do número de acertos e do tempo total despendido.

A atividade evidenciou um caráter interdisciplinar: ao mobilizar Libras (L1) e Português escrito (L2) na identificação dos sinais e na datilologia, o estudante articulou conhecimentos linguísticos com conteúdo de Ciências Naturais (partes do corpo) e, adicionalmente, acionou noções de Matemática (contagem do tempo de realização). No decorrer da atividade, o estudante demonstrou autonomia e entusiasmo.

O desempenho foi avaliado como ótimo: concluiu a tarefa dentro do tempo proposto, com evidências de gerenciamento de autonomia do processo de resolução. A atividade promoveu raciocínio visual espacial, ao arrastar os termos para a posição correta no corpo, o estudante exercitou habilidades cognitivas ligadas à organização espacial e ao pensamento lógico.

Segunda atividade elaborada na plataforma, refere-se a interação com a atividade

- Atividade 2-Interação com a Atividade Wordwall

A atividade foi estruturada no formato de quis na plataforma *Wordwall*, composta por 14 imagens. O estudante deveria associar cada ficha à sinalização em Libras e à datilologia correspondentes. Definiu-se o tempo máximo de execução, com registro automático do número de acertos e do tempo total ao término do quiz.

Figura 2 – Segunda atividade elaborada na plataforma.



Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

A atividade consistia em relacionar corretamente e termos como cabeça, braço, perna, "joelho", olhos, ouvidos, entre outros, às respectivas regiões corporais. Durante a execução, observaram-se condições favoráveis ao êxito, tais como: apoio visual (nomes escritos acompanhados de imagens); articulação língua– língua (correspondência entre sinais em Libras já conhecidos e os termos em Português escrito); possibilidade de tentativa e erro com *feedback* de pontuação e tempo ao final.

A professora acompanhou o processo, realizando mediação bilíngue (interpretação em Libras quando necessário) e incentivando a autonomia do estudante na leitura e exploração dos indícios visuais. A atividade promoveu a ampliação do vocabulário em Libras: o estudante pôde associar sinais da Libras às partes do corpo humano, enriquecendo seu repertório lexical na L1.

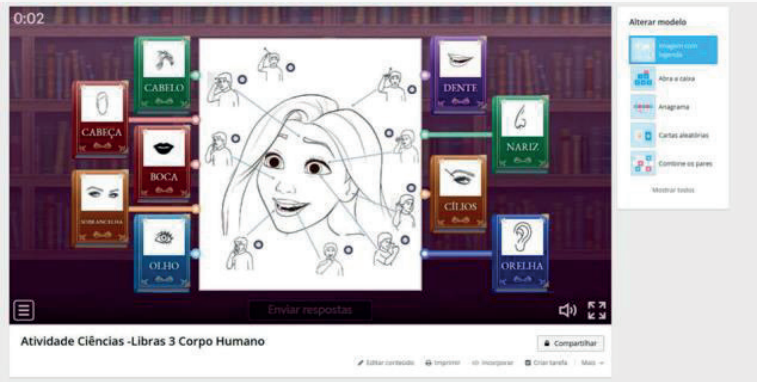
- Terceira atividade elaborada na plataforma *Wordwall*

Atividade 3 –Avaliação, Consolidação. Essa atividade foi organizada no formato de Quiz, criada com 09 imagens, por meio da qual, o estudante necessitaria fazer a ligação correta de cada ficha com a imagem ao desenho, sinalizado em Libras. A imagem representa parte do rosto de uma mulher. Havia um tempo máximo para a resolução da atividade, sendo que era contabilizado os acertos e o tempo levado até a finalização

ISBN: 978-65-5222-069-1

do Quis. Nessa atividade o estudante demostrou interesse pela imagem, que representava o fundo de uma biblioteca, que inclusive é uns dos lugares da escola, que ele gostava de estar.

Figura 3 -Terceira atividade elaborada na plataforma



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Nessa última atividade considerou-se em que o estudante demonstrou envolvimento e alegria na atividade e pedia para refazê-la ao final. Foi observado também que teve um progresso entre a primeira e segunda tentativa no *Wordwall*. É importante ressaltar, que por mais que tenha sido aplicada a um único estudante, a proposta revelou-se eficaz por combinar acessibilidade linguística, mediação visual e uso de tecnologia.

O estudante demonstrou segurança crescente e interesse nas tarefas propostas. A atividade promoveu raciocínio visual e espacial–ao arrastar os cartões para o local correspondente, o estudante exercitou percepção visual, a coordenação o e organização espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constituiu desde o início um desafio significativo e nos instigou a aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. Nesse percurso, buscou-se referenciais capazes de sustentar o debate acerca do ensino de Ciências por meio de práticas em duas línguas (Libras–L1 e a Língua Portuguesa L2), bem como

realizou-se a sondagem de recursos didáticos e abordagens pedagógicas que pudessem contribuir com os processos de ensino, de aprendizagem, e de inclusão escolar. Para tanto foram trilhados caminhos, contemplando organização de sequências, mediações visuais e linguísticas, recursos acessíveis avaliativos coerentes com a perspectiva do ensino bilíngue.

Mesmo com a presença de um intérprete, ofertar um ensino de Ciências em duas línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permanece um desafio, em razão de fatores linguísticos, pedagógicos, cognitivos e estruturais. É importante diferenciar tradução de mediação do conhecimento científico: o professor/a intérprete não desempenha o papel de professor(a) de Ciências; sua função central é traduzir o discurso em sala, e não reconstruir conceitos e sequências didáticas na outra língua.

Essa diferenciação ajuda a explicar por que a simples presença do intérprete, sem planejamento colaborativo e organização pedagógica bilíngue, tende a ser insuficiente para garantir a assimilação conceitual e a participação plena do estudante surdo. Como destaca Lacerda (1998), a presença do intérprete não substitui a mediação pedagógica bilíngue, que exige planejamento conjunto e intencionalidade didática. Desse modo fica evidente que a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva está em transição - saindo do modelo tradicional e caminhando para o Bilinguismo.

A inclusão no ensino de Ciências para acontecer necessita de muitos fatores, certamente a prática do Bilinguismo de forma isolada, descontextualizada da realidade educacional não irá contribuir para a melhoria da prática pedagógica e nem com o processo de aprendizagem. Contudo, quando se integra à Libras, visualidade e experimentação, quando se reconhece e se valoriza a cultura surda, dar-se-á grandes passos, rumo a garantia do acesso pleno ao conhecimento, à educação inclusiva,

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: **Porto Editora**, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre **a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 2021. DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado / Pessoa com surdez. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

DIONYSIO, R. B. Imagens fixas na educação de surdos: entre corpos e percepções. 2021. 143 f. **Tese** (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021.

FERNANDES, E. Linguagem e surdez. 1. ed. **Porto Alegre**: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995.

LACERDA, C. B. F. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. São Paulo: Plexus, 1998. NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

SILVA, V. J.; MOREIRA, I. M. B. As barreiras da comunicação no ensino de alunos surdos: um estudo de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais**.Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_S A7_ID3871_26052016100846.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, V. S. da. O ensino de ciências na escola bilíngue para surdos: a aquisição de conceitos científicos. 2021. 105 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5720. Acesso em: 10 out. 2025.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.067

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UTILIZANDO O CHROMEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Cássia Eufrásia da Silva Costa[1]

RESUMO

Objetiva-se com o estudo desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação de alunos com deficiência intelectual, construindo músicas a partir do seu contexto diário, aplicando a inteligência artificial utilizando o Chromebook na sala de recurso multifuncional como ferramenta pedagógica e inclusiva. O artigo é um relato de experiência que ocorreu com alunos público-alvo da educação especial com DI que cursaram o 9º ano do ensino fundamental e estão na faixa etária de 15 anos de idade. Problemática: aluno com DI no ensino fundamental dos anos finais, encontra barreiras de aprendizado na leitura e escrita. Justificativa: utilizar a música e inteligência Artificial- IA possibilitando ao aluno que ainda não consegue ler palavras a ter acesso ao letramento com o Chromebook, utilizando o contexto diário do aluno para fazer música no site https://suno.com/. Na educação, a IA tem o potencial de revolucionar a maneira como as pessoas aprendem e os professores ensinam, tornando a educação mais personalizada, acessível e eficaz (TAVARES et al, 2020). A experiência abordou o recorte de dois atendimentos individuais de 50 minutos no Atendimento Educacional Especializado -AEE, que ocorreram com três alunos que ainda não consolidaram o processo de leitura e escrita de palavras. Procedimentos metodológicos: exposição dia-

1 Mestra em Ensino e Formação Docente pelo PPGEF UNILAB/IFCE-CE, cassiaazul2@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-069-1

logada, três atendimentos individuais, culminância com apresentação na quadra. Vygotsky destaca a ideia de que a atividade mediada muda, fundamentalmente, as operações psicológicas. O uso de instrumentos amplia, de modo ilimitado, a gama de atividades nas quais as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY,1988 apud NETO, 2018, p. 41). Conclui-se que a música desenvolvida na sala de AEE, permitiu aumentar o repertório de palavras conhecidas pelo aluno na oralidade e escrita, permitiu criar o elo do aluno com atividades de leitura e escrita com palavras que correspondiam o mesmo valor sonoro de palavras contidas em sua música.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Deficiência Intelectual, Música, Leitura, Escrita.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

Música acalma, aproxima, desperta sensações, desenvolve a nossa memória quanto suas letras e melodias. "Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização temporal de sons e silêncios (pausas)" (ENCICLOPÉDIA, 2024). Melo, reitera que:

> O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível a todas as idades. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (MELO, 2003, p.02).

Este trabalho é resultado de um relato de experiência da escola Municipal Narciso Pessoa de Araújo, escola de ensino fundamental dos anos finais, localizada no distrito V. O relato aborda um recorte de experiência exitosa no Atendimento Educacional Especializado – AEE, atendimento em que ocorreu na sala de recurso multifuncional – SRM da referida escola, para alunos com deficiência intelectual[2] pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual é nomeada como distúrbio do desenvolvimento intelectual, classificado como 6A 00. O requisito de diagnóstico é a característica essencial na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual em vários domínios, tais como raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de processamento e compreensão verbal. Há, frequentemente, uma variabilidade substancial na medida em que qualquer um desses domínios é afetado em um indivíduo (OMS, 2021).

2 Deficiência intelectual: funcionamento intelectual, significativamente, inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html Acesso em: 01 set 2025.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O aluno com deficiência intelectual, quando chega aos anos finais do ensino fundamental, encontra barreiras quanto ao conteúdo das disciplinas, às vezes, resultando em baixo relacionamento com o professor. Ainda, encontra barreiras na comunicação com seus pares, por não conseguir se integrar aos grupos e ter conversas compatíveis com sua idade cronológica. O seu comportamento em sala de aula, algumas vezes é de tristeza e apatia, buscando sair com frequência do espaço de sala, o que ocorre como uma forma de fuga quando o aluno não se sente parte da turma (COSTA, 2024, p.40). Observa-se o problema, diante destes desafios elencados ao aluno com DI no ensino fundamental dos anos finais, encontra barreiras de aprendizado, na comunicação, na inclusão social que impacta emocionalmente o seu comportamento. Esses fatores combinados resultam em um ambiente escolar desafiador para o aluno com deficiência intelectual, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

No fundamental do 6º ao 9º ano, os discentes se deparam com um ensino por disciplinas com 8 professores, os quais, muitas vezes, utilizam o livro como recurso pedagógico e deixam de trabalhar a ludicidade nestes anos de ensino.

Diante destes desafios aos alunos com DI, justifica-se esta prática no intuito de trabalhar a ludicidade, e autoestima. Construir músicas a partir do contexto diário do aluno com inteligência Artificial- IA possibilitando ao aluno que ainda não consegue ler palavras a ter acesso ao aprendizado, comunicação e inclusão no ambiente escolar sendo considerado sua potencialidade para desenvolver habilidades na leitura e escrita. Os autores Oliveira e Bueno reiteram as formas de compensação para essa aprendizagem:

> Vygotsky ao discorrer sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança "anormal", que é a criança com deficiência, afirma que os "caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido" e, nesse sentido, o desenvolvimento cultural seria o principal espaço em que se torna possível compensar a deficiência. os caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no

> desenvolvimento histórico-cultural, sendo que é o meio social que proporciona esses caminhos, enquanto o caminho direto corresponde ao caminho orgânico, às respostas naturais do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2011, p.861 *apud* OLIVEIRA; BUENO, 2021, p.19).

Esta prática é relevante ao considerar que, para alcançar um melhor desenvolvimento cognitivo e obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar é um fator crucial. Isso inclui tanto a estrutura física quanto o ambiente afetivo que a escola proporciona. Nesse contexto, a música é utilizada como uma estratégia lúdica para conectar o que o aluno já conhece, gosta e memoriza, facilitando seu engajamento em atividades acadêmicas do 9º ano a partir de atendimentos no AEE. Além disso, a música promove a socialização, permitindo que o aluno compartilhe suas experiências com os colegas de turma.

Essa prática evidencia a potencialidade dos alunos quando são expostos a estímulos positivos, mostrando que o desempenho melhora significativamente quando eles se sentem pertencentes à sua turma e à escola. Ao criar um ambiente que os inclui na sala de aula comum e nos espaços de recursos multifuncionais, a prática favorece a inclusão e o aprendizado deste aluno.

METODOLOGIA

A experiência ocorreu com alunos público-alvo da educação especial com DI que estão no 9º ano do ensino fundamental e estão na faixa etária de 15 anos de idade.

A experiência abordará o recorte de dois atendimentos individuais de 50 minutos no AEE, dando ênfase aos atendimentos que ocorreram a três alunos que ainda estão consolidando o processo de leitura e escrita de letras e palavras, desta forma serão denominados no texto com as seguintes nomenclaturas A1, A2 e A3. O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no segundo semestre de 2024.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Objetiva-se com o estudo desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação de alunos com deficiência intelectual, construindo músicas a partir do seu contexto diário, aplicando a inteligência artificial utilizando o Chromebook na sala de recurso multifuncional como ferramenta pedagógica e inclusiva.

Nos atendimentos ocorreram registros escritos no caderno de atendimento e registros fotográficos do estudante e da professora, as imagens foram autorizadas pela família do estudante e pela professora, o termo de autorização de imagem do aluno, foi assinado e autorizado pelo responsável do estudante.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Inicialmente fez-se a exposição dialogada com algumas indagações, para identificar a sua memória e conhecimento do aluno sobre si e sobre seus gostos. Que idade você tem? o que gosta de fazer? e que estilo musical gosta de ouvir? toca instrumentos musicais? Gosta de algum esporte? Pratica algum esporte? Gosta da escola? Participa de grupos fora da escola? As respostas eram oralizadas pelos alunos e descritas na lousa mágica, a professora do AEE, copiava as respostas do aluno em letra bastão, de forma bem lenta e destacando o som de cada sílabas ao realiza a escrita.

No segundo momento o aluno foi identificar se reconhecia alguma letra, ou palavra escrita. E se havia alguma letra que fazia parte de seu nome. Posteriormente o aluno foi orientado a pesquisar na internet suas músicas favoritas utilizando o chromebook, na ferramenta acessibilidade aplicando o comando de voz para pesquisa.

Após a exposição dialogada e pesquisa na internet, é o momento de imprimir a letra da música em negrito e caixa alta. E poder escutar a música e depois acompanhar a sua melodia circulando palavras conhecidas do refrão do texto. Após esse momento de deleite da música é o momento de construir uma nova música. Agora a construção utilizará as respostas do aluno sobre ele.

No terceiro momento, ocorreu a construção da música do aluno, utilizamos o site https://suno.com/,(este site utiliza a inteligência artificial sistematizando letra de música com batidas instrumentais) para a construção da música, a letra da música foi o resultado das respostas pessoais do aluno. Neste caso, darei os detalhes sobre o aluno A1, que gosta de bateria e gostar de tocar também. Segue abaixo o texto produzido pelo o aluno, algumas palavras o aluno escreveu com a intervenção da professora, outras palavras foram escritas por viva voz com o uso da ferramenta de acessibilidade do Chromebook.

Letra construída pelo aluno e mediação com professora de AEE:

"Sou aluno A1,
tenho quinze anos,
gosto de bateria e futebol.
Toco bateria e gosto de futebol.
Refrão: paixão, respeito e inclusão
tenho quinze anos,
gosto de bateria e futebol.
Toco bateria e gosto de futebol.
Refrão: paixão, respeito e inclusão
Inclusão, inclusão, Inclusão...
Sou aluno A1, tenho quinze anos,
gosto de bateria e futebol.
Refrão: paixão, respeito e inclusão...

No site a letra é convertida em música colocando as batidas que o aluno escolheu, a bateria, instrumento que ele tem grande preferência. Após a construção o site salva a música em mp3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano seguinte, em 2015, a Lei nº 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, abordando o estatuto da pessoa com deficiência, com o propósito de:

> assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a sua cidadania. No âmbito educacional, a lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, instituindo como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a obrigação de assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.1).

No ano de 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro, foi expedido o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu outra Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esse decreto que foi motivo de discussão pelos especialistas da rede brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL,2020). Tal decreto tentou implantar uma política para Educação Especial no país, que (re)criava a possibilidade de que estudantes com deficiência fossem matriculados fora da rede de ensino regular, o que, na prática, incentivava a exclusão desses alunos.

O decreto chegou a ser suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano, após uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590. O autor da ação do Partido Socialista Brasileiro (PSB) questionou as diretrizes da referida Política Nacional de Educação Especial, que poderiam fundamentar políticas públicas que fragilizassem o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (BRASIL, 2020). Em 2023, tal decreto foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto 11.370/2023, em uma das suas primeiras decisões depois da posse (BRASIL, 2023).

Partindo do olhar micro, o município de Fortaleza está caminhando para uma educação inclusiva, com avanços significativos e orientações educacionais realizadas, a partir da Constituição Federal de 1988, mais a Política Nacional Inclusiva (2008) e a lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), documentos de partida para construção de uma cartilha, em 2022, pelo

núcleo de inclusão e diversidade, documento que se intitula: “Um olhar para todos: orientações para profissionais da educação”; em 2023 a cartilha foi atualizada e orienta quanto ao planejamento de professores da sala de recurso multifuncional e professores da sala comum.

A iniciativa da cartilha é orientar e sistematizar informações para o profissional da educação sobre práticas de inclusão que ocorrem no município e como devem ser realizadas. É possível analisar que o caminho a fim de se obter mudanças profundas no município para a inclusão efetiva na escola, ainda, é percorrido de forma lenta. Isto, porque entraves são identificados em fragilidades na política com a gestão, formação dos professores e espaços físicos de acessibilidade para uma escola inclusiva.

A Rede Municipal de Fortaleza, no ano de 2023, contabiliza, no total, 11.028 matrículas na educação inclusiva, com 6.299 alunos com autismo, 3.688 estudantes com deficiência intelectual e 1.041 com outras deficiências. Ou seja, os discentes matriculados com deficiência intelectual correspondem ao segundo maior número na Rede Municipal e remetem a 33,44% das matrículas destinadas à educação inclusiva, então se faz necessário que os professores conhecem esta deficiência para mediar, com êxito, o processo de aprendizagem desses estudantes.

A fim de se estabelecerem parâmetros sobre a deficiência intelectual no Brasil e as diretrizes nacionais para diagnóstico, tratamento e acompanhamento dos indivíduos com esta condição, é publicada a portaria N° 21/2020, que, aprovada pelo Ministério da Saúde, aborda o protocolo para o diagnóstico etiológico[3] da deficiência intelectual. Além disso, traz, na seção de recomendações terapêuticas, o acompanhamento e a avaliação por psicólogo(a) ou pedagogo(a), para avaliação, estímulo e orientação relacionadas ao neurodesenvolvimento do paciente assim como para a educação ou reeducação de suas funções cognitivas, sensoriais e executivas (BRASIL, 2020).

3 Etiológico: segundo dicionário Aurélio, estudo sobre as causas e origem de algo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

O diagnóstico da deficiência intelectual, independentemente dos fatores causais, fundamenta-se em testes padronizados para a análise da capacidade cognitiva (ou psicométricos), os quais permitem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI). A partir do QI, a deficiência intelectual é classificada em leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) ou profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde. Como não é possível aplicar e validar tais testes, antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa, que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária, são utilizadas as designações "atraso global do desenvolvimento" ou "atraso do desenvolvimento neuropsicomotor", que podem indicar a possibilidade de DI no futuro (BRASIL, 2020). No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, há, pelo menos, 2,6 milhões (1,4%) de pessoas com deficiência mental ou intelectual.

Conforme a classificação, com a deficiência intelectual leve, o aluno, ás vezes consegue desenvolver habilidades de leitura, escrita e matemática de forma elementar; com a moderada, ele tem habilidades acadêmicas muito aquém de seus pares, em alguns momentos, necessitando de apoio para leitura, escrita e cálculos de rotina; com a grave, o estudante tem pouca compreensão de leitura, escrita, número, tempo, dinheiro, não conseguindo realizar cópias de letras; e, com a profunda, o aluno depende de suporte para autocuidado, tendo dificuldades na comunicação.

O quadro de diagnóstico de deficiência intelectual pode estar associado a causas genéticas, além de fatores ocorridos antes do nascimento do bebê, durante a gestação, após o parto e durante o desenvolvimento infantil. As causas genéticas respondem por parcela significativa dos casos de deficiência intelectual, notadamente entre as formas mais graves, em sua maioria, correspondem a condições de ocorrência rara, relacionadas a alterações cromossômicas, gênicas e epigenéticas.

Nesse contexto, estima-se que 25% a 50% do atraso global de desenvolvimento e da deficiência intelectual moderada ou grave tenham

ISBN: 978-65-5222-069-1

origem genética; já as causas pré-natais têm incidência de 55% a 75%; as perinatais (do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida), de 10%; e as pós-natais (do 30º dia de vida até o final da adolescência), de 5% (BRASIL, 2020).

A deficiência intelectual é nomeada como distúrbio (ou transtorno) do desenvolvimento intelectual e corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), classificado como leve, moderada, grave e profunda (BRASIL, 2020). O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), documento elaborado a partir de grupos de estudos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), traz a classificação específica de deficiência (F70-leve), (F71- moderada), (F72-grave) e (F73- profunda) (BRAGA, 2020). Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID- 11), um documento de orientação aos médicos, que está na 11ª edição de um sistema global de categorização de doenças físicas e pensadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência intelectual é nomeada como distúrbio do desenvolvimento intelectual, classificado como 6A 00.

O requisito de diagnóstico é a característica essencial na presença de limitações significativas no funcionamento intelectual em vários domínios, tais como raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de processamento e compreensão verbal. Há, frequentemente, uma variabilidade substancial na medida em que qualquer um desses domínios é afetado em um indivíduo (OMS, 2021).

O aluno com deficiência intelectual -DI nas atividades acadêmicas apresenta fragilidades no desenvolvimento para raciocínio lógico matemático, ocorrendo este processo de forma mais lenta, isto dependendo do seu nível de DI, por isso se faz necessário respeitar o seu tempo. Esta prática de atendimento usando a música, motivou-se pelo fato dos alunos envolvidos gostarem de cantar e gostarem de música

> As práticas inclusivas deveriam refletir decisões de ensino que consideram a inclusão mais do que a exclusão dos alunos que apresentam dificuldades. Isto implica um envolvimento com os alunos de forma a valorizá-los como parceiros da aprendi-

> zagem e considerar as suas posições" (FLORIAN; ROSE, 2009, p.600 *Apud* RODRIGUES, 2017, p.37).

Segundo Mantoan aborda sobre inclusão, a partir de uma política inclusiva na escola:

> "A inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução dos nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos, e a *grande virada* é decisiva. As perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimísmo, ao conservadorismo, às resistências de muitos . A política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, representa um avanço para que essas perspectivas se reafirmem. A verdade é implacável e o *tempo e a palha estão amadurecendo as ameixas...*". (MANTOAN, 2011, p.40).

O professor tem o papel de perceber essas barreiras e mediar não só o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir de sua potencialidade, mas também de criar possibilidades de interação entre os colegas, e permitir instrumentos de avaliação acessível ao aluno com deficiência. Nessa discussão, Vygotsky destaca a ideia de que a atividade mediada muda, fundamentalmente, as operações psicológicas.

O professor de AEE desenvolve seu trabalho, auxiliando o aluno com deficiência intelectual para este atuar, tanto no ambiente escolar como fora dele, considerando suas especificidades, que dizem respeito à relação estabelecida com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). No que se refere o papel do professor de AEE, tem-se:

> O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Deve-se: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; acompanhar

> a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros(BRASIL, 2008, p.4).

O relato desta experiência com a prática de acessibilidade com o chromebook viabilizará informações sobre criação de conteúdo de atividades com a inteligência artificial - IA para o uso dentro da sala de recurso multifuncional, visto que o espaço da SRM é um lugar de aprendizagem para o público-alvo do AEE, buscando a prática de ensino-aprendizagem com equidade, desenvolvendo as potencialidades dos alunos atendidos.

> Na educação, a IA tem o potencial de revolucionar a maneira como as pessoas aprendem e os professores ensinam, tornando a educação mais personalizada, acessível e eficaz (TAVARES et al, 2020). A IA na educação proporciona personalizar a aprendizagem, buscando eficiência em analisar dados (CARDOSO, et al, 2023, p.07).

A tecnologia na educação é viável para desenvolver as potencialidades dos alunos e ajuda a transformar crianças e jovens em pessoas autônomas, cidadãos responsáveis, profissionais competentes e aprendentes permanentes (SOFFNER, 2013).

No contexto do Ensino fundamental dos anos finais, os docentes utilizando a tecnologia como ferramenta para criação de conteúdo como a música ao aluno com deficiência intelectual, isto oportunizará aos profes-

ISBN: 978-65-5222-069-1

sores da Educação Básica a utilizar a inteligência artificial para identificar o que os alunos já consolidaram, permitindo um olhar direcionado para os objetivos de aprendizagem da quele aluno em específico.

O uso de instrumentos amplia, de modo ilimitado, a gama de atividades nas quais as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY,1988 apud NETO, 2018, p. 41).

A prática de professores para realização da inclusão na escola é um trabalho de respeito, ética e humildade dentro deste ambiente. É notável a posição de professores inclusivos, uma vez que a sua ação positiva reflete na turma, gerando comportamento de respeito e envolvimento dos estudantes ao participar das aulas.

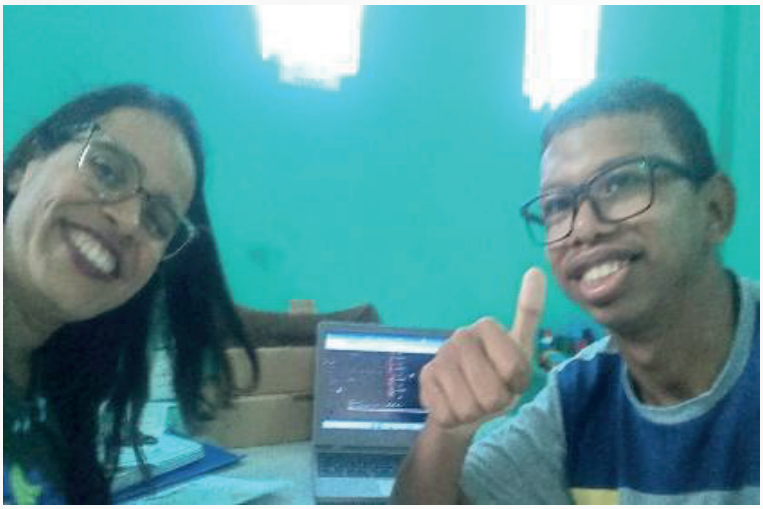
A culminância desta prática ocorre quando o aluno conseguiu levar para fora do atendimento a sua criação, apresentando para seus professores, colegas de sala de aula e familiares. O resultado de sua construção, a música foi compartilhada entre colegas e familiares pelo WhatsApp. Este resultado palpável criado pelo aluno na escola na sala de recurso multifuncional, permiti-o perceber que a escola é um lugar prazeroso de construir sonhos em realidade, construindo suas músicas.

As imagens 1,2 e 3 foram autorizadas pela família e escola. Imagem 1, registra o atendimento com apresentação do site, que foi o terceiro momento da experiência. Imagem 2 – registra a música construída a partir da escrita do aluno com intervenção da professora, na Imagem 3 – aborda a culminância do trabalho com apresentação do aluno no momento de acolhida para toda escola**,** com o instrumento da bateria, em que o aluno toca a sua música.

ISBN: 978-65-5222-069-1

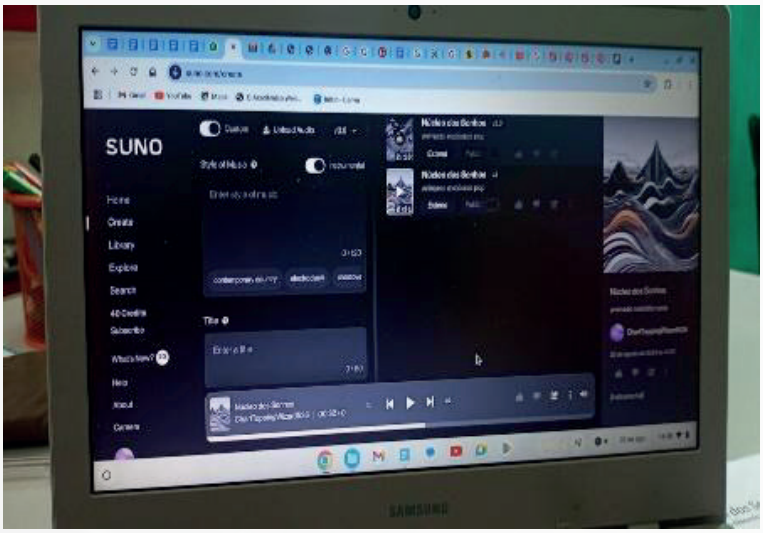
REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Imagem 1- registro de atendimento com apresentação do site, terceiro momento da experiência.



Fonte: acervo de atendimento educacional especializado

Imagem 2 – registro de música construída a partir da escrita do aluno com intervenção da professora



Fonte: acervo de atendimento educacional especializado

ISBN: 978-65-5222-069-1

Imagem 3 – A culminância do trabalho com apresentação do aluno para toda escola



Fonte: acervo de atendimento educacional especializado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência foi muito importante para o discente. Só foi possível construí-la porque a professora conhecia os alunos e identificou a potencialidade deles. O aluno A1, gosta de bateria, e quando ocorre eventos que a escola disponibiliza o instrumento da bateria, o aluno mostra sua aptidão na bateria tocando para os colegas. O desenvolvimento de cada momento permitiu o aluno ter acesso a leitura e escrita de palavras que estavam presentes no seu contexto pessoal. Vygotsky apresenta o desenvolvimento do conhecimento a partir da vivência histórico-social, a atividade abordada traz o conhecimento do aluno envolvendo-o sua cultura de forma letrada na música.

Após estas atividades na sala de atendimento educacional com os alunos A1, A2 e A3, estes estão mais comunicativos na sala de aula comum, tendo uma relação de confiança com os professores. Percebeu-se que os alunos estão se permitindo mais dentro do espaço da escola, apresen-

tando suas músicas aos colegas e participando mais das aulas. Os alunos apresentam-se mais motivados e pertencentes ao espaço da escola.

Conclui-se que a atividade proporcionou desenvolver habilidades de leitura, escrita e comunicação de alunos com deficiência intelectual, construindo músicas a partir do seu contexto diário, aplicando a inteligência artificial utilizando o Chromebook na sala de recurso multifuncional como ferramenta pedagógica e inclusiva. A música desenvolvida na sala de AEE, permitiu criar o elo do aluno com atividades acadêmicas de leitura e escrita de sua música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Instituida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. **Portaria Conjunta Nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Protocolo resumido. Diagnóstico etiológico da deficiência intelectual. Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/resumidos/20230320_PCDT_Resumido_Diag_Etiolog_Def_Intele ctual_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BORGES, C.S. **Atendimento Educacional Especializado:** na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2020.

BLOG. In.: Dicio. Dicionário on-line de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/blog/. Acesso em: 13 jun. 2025

BRASIL. **Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. A cesso em: 10 set. 2025.

CARDOSO, F. S.; PEREIRA, N. da S.; BRAGGION, R. C.; CHAVES, P.; ANDRIOLI , M. **O uso da Inteligência Artificial na Educação e seus benefícios: uma revisão exploratória e bibliográfica.** Revista Ciência em Evidência , *[S. l.]*, v. 4, n. FC, p. e023002, 2023. DOI: 10.47734/rce.v4iFC.2332. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2332. Acesso em: 30 jul. 2024.

ENCICLOPÉDIA. SIGNIFICADOS: **Música acalma, aproxima, desperta sensações**. 2024. Disponível em: https://www.significados.com.br/musica/. Acesso em: 01 set 2024.

MELO, L. R. C**. A música: um caminho para o desenvolvimento do deficiente intelectual.** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; BUENO, Olga Mara. Deficiência intelectual sob a perspectiva histórico-cultural: algumas considerações. Revista Educação, Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 11, n. 3, 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8851. Acesso em: 11 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 **Application Programming Interface (API**). Genebra: OMS, 2021. Disponível em: https://icd.who.int/icdapi/. Acesso em: 2 de ago. de 2024.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: Ivone Martins de Oliveira, David Rodrigues e Denise Meyrelles de Jesus (org.), "Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar | Perspectivas luso-brasileiras (e-book)" EDUFES, acesso em: 17 de nov. de 2023, https://edufes.ufes.br/items/show/539. 23-49.

SOFFNER, Renata. **Tecnologia e educação: um diálogo Freire-Papert**. Centro de Educação-UFPE.2013.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.068

O NAPNE COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFAL - CAMPUS PALMEIRA DOS ÍNDIOS

Andreza Freire da Silva[1]
Jussara Ferreira da Silva[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Palmeira dos Índios para a promoção da inclusão e da qualidade do ensino para os discentes desta instituição. Como percurso metodológico, adotou-se uma pesquisa de caráter qualitativo e como procedimentos técnicos o levantamento bibliográfico e documental. Como referencial teórico foram utilizados autores/as que discutem a educação inclusiva, o NAPNE, as Necessidades Específicas (NE), bem como foram utilizados documentos institucionais que orientam as ações do núcleo e as atribuições do NAPNE no IFAL e os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com NE no IFAL. Foram utilizados ainda documentos que acompanham essas ações, como o relatório anual do NAPNE do Campus. Na estrutura do estudo, contextualiza-se, inicialmente, a instituição do NAPNE no Campus Palmeira dos Índios, ressaltando o arca-

1 Mestre pelo curso de Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e membro do NAPNE do Campus Palmeira dos Índios do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, andreza.freire@ifal.edu.br;

2 Especialista em Docência do Ensino Superior e Coordenadora do NAPNE do Campus Palmeira dos Índios do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, napne.palmeira@ifal.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-069-1

bouço institucional que regulamenta esse núcleo no IFAL. Posteriormente, são apresentados alguns resultados da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica sobre a atuação no núcleo e sua relevância para a promoção de uma educação mais inclusiva, apresentando as diversas estratégias utilizadas na identificação de discentes, o atendimento especializado, as sensibilizações, orientações e articulações aos docentes e demais componentes da comunidade acadêmica, entre outras ações. Por fim, o estudo ressalta a relevância do tema e que ainda existe a necessidade de mais avanços, dentre eles a instituição de uma cultura de respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Necessidades Específicas, NAPNE, IFAL.

INTRODUÇÃO

A problemática que moveu o presente estudo partiu da seguinte pergunta: como ocorre a atuação do NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Palmeira dos Índios e qual sua contribuição na promoção da inclusão e da qualidade do ensino para os discentes desta instituição? A partir dela, elegeu-se como objetivo geral apresentar a atuação do NAPNE para a inclusão educacional no Campus Palmeira dos Índios do IFAL. Para isso, buscou como objetivos específicos levantar o contexto das políticas de inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) brasileira; examinar os documentos normativos do IFAL a respeito da inclusão dos estudantes com NE e apresentar como são estabelecidas e organizadas as ações desenvolvidas pelo NAPNE no Campus Palmeira dos Índios do IFAL, na busca da efetivação das políticas de inclusão.

De início, o presente texto apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa que o embasaram. Logo após, são discutidos os principais resultados, onde é apresentado um breve resgate dos principais marcos históricos e políticos do processo de implantação da política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPT) e dos NAPNEs, trazendo um panorama histórico nacional de como a educação inclusiva foi se construindo na estrutura educacional a partir das legislações pertinentes e o papel dos NAPNEs neste processo. Em harmonia com esta abordagem histórica, avalia-se criticamente o lapso existente entre a política de inclusão formulada e a sua prática cotidiana. A Rede Federal de EPT possui um robusto arcabouço de documentos normativos que orientam a atuação dos NAPNEs. No entanto, a existência da norma não garante sua eficácia ou a qualidade do processo inclusivo.

Este estudo parte da consideração de que a educação visa “humanizar”, ou seja, desenvolver plenamente o potencial humano, fomentar a empatia, o pensamento crítico, a ética e a capacidade de viver em comunidade, a exclusão de qualquer indivíduo desse processo é uma contradição

fundamental. Entendendo também que a educação inclusiva não é, portanto, apenas sobre o direito de acesso de alguns, mas sobre a qualidade da humanização oferecida a todos.

O processo inclusivo exige uma desconstrução radical do que entendemos por "escola" e "normalidade". Não se trata de apenas ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou colocar rampas, trata-se de mudar a mentalidade e entender que não existe discente "normal". A luta pela educação inclusiva é, em sua essência, uma luta anticapacitista. A educação, em seu propósito fundamental de "humanizar", pressupõe o desenvolvimento pleno do potencial humano, da empatia e da capacidade de convivência. Sob esta ótica, a exclusão de qualquer indivíduo é uma contradição direta a esse ideal, tornando a educação inclusiva não um benefício setorial, mas a condição essencial para a qualidade do processo humanizador oferecido a todos. Dessa forma, o NAPNE, através das ações de formação e sensibilização de toda a comunidade acadêmica, reafirma essa difícil luta contínua em favor de uma mudança de perspectiva sobre o que é inclusão de fato.

Para tanto, fez-se necessário analisar em que medida a atuação do NAPNE no IFAL - Campus Palmeira dos Índios consegue, de fato, gerir a inclusão de forma a transformar a cultura institucional a partir das ações implementadas que estão sendo apresentadas. Ao investigar as ações, as dificuldades estruturais (como a alocação de profissionais) e, principalmente, as barreiras atitudinais (capacitismo), a pesquisa oferece um panorama crítico sobre a efetividade do núcleo. Assim, espera-se que esta pesquisa possa iluminar os desafios de outros campi da Rede, contribuindo para o aperfeiçoamento da inclusão em toda a Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA

A abordagem teórica que norteará o estudo é o materialismo histórico dialético. Este possibilita a apreensão da essência do objeto de pesquisa,

ou seja, sua estrutura e dinâmica, "[..] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento [...]" (PAULO NETTO, 2011, p. 22). Dessa forma, o método dialético permite observar as múltiplas determinações do objeto de estudo, ou seja, seu conhecimento concreto, assim como argumenta Paulo Netto (2011):

> A realidade é concreta exatamente por isso, por ser 'a síntese de muitas determinações', a 'unidade do diverso' que é própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só 'a viagem de modo inverso' permite esta reprodução (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

Assim sendo, será adotada uma abordagem qualitativa e quantitativa de caráter exploratório, pois o estudo visa proporcionar uma maior aproximação e familiaridade com a temática proposta (GIL, 2008). A abordagem quantitativa se explica pela necessidade de demonstrar em números as opiniões e informações obtidas e o uso da abordagem qualitativa diz respeito às interpretações dos fenômenos e a relação de significados apresentados à temática do estudo. Conforme Goldenberg (2004, p. 49): "Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social".

Assim, os procedimentos técnicos utilizados serão o levantamento da bibliografia pertinente à realidade investigada, com destaque para as leituras e análises de autores que discutam a educação inclusiva e sobre a criação dos NAPNEs na Rede Federal de EPT. A princípio, serão utilizados autores como Santos (2022); Mantoan (2015); Silva e Dainez (2022).

Também serão consultados documentos como os Censos Escolares, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); os relatórios de gestão do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Palmeira dos Índios dos anos de 2022 a 2024; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto

da Pessoa com Deficiência); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a organização, funcionamento e as atribuições do NAPNE do IFAL; a Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, que aprova regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de Discentes com NE do IFAL; entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Silva e Dainez (2022), a oferta de uma educação inclusiva passa a figurar no Brasil com a Constituição Federal de 1988, a qual apresenta o AEE para pessoas com deficiência como um dos deveres do Estado, devendo ser realizado preferencialmente da rede regular de ensino. A Constituição de 1988 além de ser resultado de diversas lutas sociais é considerada o principal símbolo do processo de redemocratização do país. Por meio dela são assegurados uma série de direitos que representam avanço em diversos campos. No que se refere a educação, ela tem seu conceito ampliado e é reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, ou seja, não só assume caráter universal da educação como também fortalece o paradigma da inclusão.

Tal direcionamento, em consonância com dispositivos legais de direito internacional, norteou um movimento de mudanças que ocorreram nos anos seguintes no Brasil, com destaque para a incorporação dos preceitos da universalização do ensino e da educação inclusiva junto às políticas educacionais no Brasil, assim como revelam Silva e Dainez (2022), bem como um sistema educacional inclusivo em que a educação especial passa a ser um complemento à escolaridade obrigatória nas escolas regulares ou comuns.

Para Santos (2022, p. 41) a LDB reforça "o compromisso da Educação Profissional em oferecer atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e a previsão da criação de setores

responsáveis pela Educação Especial nessas instituições", pois em seu art. 17 afirma:

> Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001 *apud* Santos, 2022, p. 41).

Conforme Santos (2022), a partir da década de 1990 processam-se alterações sociopolíticas para a reprodução da lógica do capital, com destaque para os ajustes econômicos nacionais exigidos pela reestruturação da economia global. Nesse ínterim, o discurso da inclusão passa a vinculá-la às questões educacionais brasileiras. Não só isso, conforme Florêncio (2007), a educação básica passa a ser entendida como essencial para a superação das desigualdades. Nesse período, emerge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada através da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para Silva e Dainez (2022), uma das primeiras experiência de Educação Inclusiva da Rede Federal de EPT surge com o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP), criado em junho de 2000 como resultado do processo de construção de uma política de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional. Tal programa é considerado um precursor na organização dos NAPNEs.

A implementação dos NAPNEs é consolidada mais fortemente com a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais, e com o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Com a ampliação da Rede Federal de EPT expandiu-se o número de discentes e a demanda por ações para permanência e inclusão, tendo em vista o acesso de um público cada vez mais diver-

ISBN: 978-65-5222-069-1

sificado às modalidades de ensino ofertadas nos Institutos Federais de Educação: Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos Superiores e Cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

Silva e Dainez (2022) destacam dentre o público diversificado que passou a ter mais acesso a EPT os estudantes público-alvo da Educação Especial, que passaram a ingressar, ao longo dos anos, em maior número notadamente após a instituição da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Rede Federal de Ensino com a Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Tal ampliação de ingresso é comprovada pelos dados dos Censos Escolares. Tomando como exemplo dados sobre as matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é possível perceber uma ampliação significativa de acesso de estudantes público alvo da Educação Especial nos Institutos Federais nessa modalidade de ensino, pois de 2016 a 2024 ocorreu um aumento de 99,17% no número de matrícula no período citando, passando de 6.060 em 2016, ano de promulgação da reserva de vagas para pessoas com deficiência na Rede Federal de Ensino, para 50.348 matrículas em 2024.

Um outro passo importante em termos legais diz respeito à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n° 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta é reconhecida como um divisor de águas para a educação inclusiva no Brasil, uma vez que fortaleceu esse direito assumindo que a responsabilidade pela adaptação deixou de ser do discente e passou a ser do sistema educacional. Não só isso, esta Lei não apenas "sugere" a inclusão, mas a torna obrigatória e estabelece mecanismos claros para sua implementação, além de punições para o seu descumprimento.

Nesse contexto, os NAPNEs foram criados para promover a inclusão e o apoio a estudantes com necessidades educacionais no contexto da Rede Federal de Educação, funcionando como núcleos permanentes de apoio, articulação e disseminação de ações voltadas para o acesso, per-

manência e sucesso educacional de alunos com NE. Para Silva e Dainez (2022, p. 234):

> [...] os NAPNEs foram criados com o objetivo de promover ações relacionadas ao ingresso, à permanência e ao êxito dos estudantes público-alvo da Educação Especial, através da construção de uma cultura para convivência, do respeito à diversidade e da eliminação de barreiras estruturais, educacionais e atitudinais para a inclusão social e educacional dos estudantes.

Nesse sentido, os NAPNEs constituem-se enquanto mecanismos essenciais para o apoio de ações que contribuam para o acesso, permanência e êxito de estudantes com NE na Educação Profissional e Tecnológica, bem como fortalece e amplia a Educação Inclusiva nesse espaço.

Com esse propósito, surge o NAPNE do Campus Palmeira dos Índios do IFAL, sendo instituído em consonância com as políticas inclusivas da Rede Federal de Ensino e tendo como objetivos principais promover a acessibilidade, o atendimento especializado e a formação da comunidade acadêmica para o acolhimento da diversidade.

O NAPNE surge no campus Palmeira dos Índios como um grupo de discussão entre os anos de 2012 e 2014. Na época, as questões voltadas para ações afirmativas ainda não tinham uma organização institucionalizada. No final de 2014, com a Resolução Nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014, que instituiu os NAPNEs no IFAL, os movimentos ganharam força para iniciar sua atuação, mesmo diante de dificuldades de diversas ordens, como, por exemplo, a inexistência de espaço físico para o núcleo.

A Resolução trouxe diversas mudanças, dentre elas a definição do NAPNE como um setor de apoio ao processo de ensino e aprendizagem que tem caráter consultivo/propositivo e que atua na mediação da educação inclusiva. Além disso, parte de uma concepção ampliada do seu público-alvo, entendendo pessoas com NE como aquelas “cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou outros transtornos de aprendizagem” (IFAL, 2014, p. 1-2).

A Resolução passou a garantir orçamento próprio (1% do orçamento do campus para ações de inclusão) e uma coordenação para o núcleo, o que viabilizou sua estruturação inicial. Todo este movimento funcionou como atrativo e incentivo para que servidores docentes e técnicos administrativos de diversas áreas se disponibilizassem a comportar uma comissão do NAPNE, no entanto esta equipe vivenciou alguns desafios, sendo um dos primeiros uma longa jornada em busca de um espaço físico para o funcionamento adequado do núcleo. Tal espaço foi conquistado em 2019. Concomitantemente, a equipe garantiu também a aquisição de diversos materiais pedagógicos e equipamentos de tecnologias assistivas.

As ações iniciais do núcleo estavam ligadas a propagação de conhecimentos básicos sobre inclusão e disseminação da existência do núcleo à comunidade acadêmica, partindo da compreensão de que o mote da inclusão "[...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar" (Mantoan, 2015, p. 25). Com essa perspectiva, o NAPNE foi se consolidando e ganhando visibilidade, o que teve aprofundamento com a ampliação do seu público alvo, tendo destaque a chegada, no final do período de pandemia, de um discente com cegueira, o que favoreceu de forma extraordinária o avanço das ações e a valorização do trabalho realizado pelo núcleo no campus, bem como contribuiu para a realização das adaptações em todo o espaço físico do campus e aquisição de outros equipamentos de acessibilidade, como a impressora braille.

O NAPNE ganhou novo status no campus com a consolidação, em 2022, da organização e utilização de uma nova sala do núcleo, onde se estabeleceu até o presente. No mesmo período, iniciou no IFAL a contratação de profissionais especializados. A princípio, o Campus Palmeira dos Índios garantiu a contratação de 01 (uma) profissional revisora, ledora, transcritora em Braille que passou a acompanhar o discente com cegueira em sala de aula. Essas conquistas abriram espaços para o devido acompanhamento e atendimento aos diversos discentes com NE do campus. Neste movimento, em 2023, o NAPNE iniciou as ações de acolhimento

familiar e de novos discentes que foram selecionados para esta instituição de ensino através das cotas de deficiência. Tal acolhimento passou a ocorrer antes das aulas iniciarem. Nesse mesmo ano foi inaugurado o AEE dentro do núcleo, a partir de mais uma contratação de profissional especializado.

Nesse cenário, o NAPNE se estruturou e se estabeleceu, tendo seu funcionamento estruturado através de uma comissão multidisciplinar formada por uma coordenação, docentes de diversas áreas, técnicos administrativos e profissionais especializados. A composição da equipe está prevista na Resolução Nº 45, a qual estabelece que o NAPNE é composto por pelo menos (01) um representante da assistência estudantil, 02 (dois) docentes, 01 (um) técnico especializado e 01 (uma) técnico administrativo. Tal equipe tem carga horária específica de atuação no setor e deve ser formada através de portaria, além disso conta com o apoio de equipe multidisciplinar que atua nos Campi, como assistentes sociais, psicólogos, entre outros.

No tocante às atividades desenvolvidas, têm destaque a identificação e acompanhamento dos estudantes com alguma NE; o atendimento especializado; orientações e sensibilização; articulação com docentes e demais componentes da comunidade acadêmica; elaboração e adaptação de materiais e metodologias; promoção de eventos e capacitações relacionados à inclusão; entre outras.

No IFAL, a Resolução Nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com NE, bem como as adaptações/adequações curriculares, não só para estudantes com deficiência, mas também para aqueles com altas habilidades/superdotação, transtornos de aprendizagem ou com alguma limitação transitória e necessidade de acompanhamento. Tal definição amplia o público para além dos discentes com alguma deficiência, incluindo-se as altas habilidades/superdotação, questões de transtornos de aprendizagens e psicológicos que podem implicar no processo de ensino aprendizagem.

A Resolução prevê quatro formas de identificação de discentes com NE, quais sejam: acesso por meio de cotas para pessoa com deficiência; na matrícula; de forma espontânea quando o discente ou familiar procura a instituição e por identificação, por exemplo, de docentes e setores pedagógicos. No Campus Palmeira dos Índios, a presença de profissionais de áreas específicas (psicologia, serviço social, pedagogia) como membros participantes do NAPNE auxilia para que o processo de identificação e acolhimento dos discentes seja mais assertivo. No campus, o processo de identificação ocorre de formas diferenciadas: pela seleção do discente a partir de concorrência por cotas de deficiência; durante o ano letivo a partir de observação do docente que está em sala de aula e encaminha a situação para análise do núcleo; através da observação de setores específicos que encaminham casos para análise (Setor de Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, Setor Médico, Coordenações de curso, dentre outros); através da visita de responsáveis que buscam orientações e suporte do setor; pela percepção do próprio discente que busca apoio e orientação do setor.

Após a identificação, o núcleo reúne a equipe multiprofissional para escuta de acolhimento dos discentes, das famílias e dos docentes, em momentos diferenciados. Os registros e observações dos profissionais possibilitam o reconhecimento de discentes que podem compor o público alvo do NAPNE. Quando a equipe se depara com casos em que ainda não existem laudos médicos, são emitidos encaminhamentos para a rede de proteção social. No entanto, a atuação do núcleo independe da existência do laudo. Inclusive, o NAPNE do Campus Palmeira dos Índios trabalha dentro da perspectiva do modelo social da deficiência, quebrando a ideia capacitista do modelo biomédico. Nessa direção, o laudo médico é considerado como uma ferramenta de auxílio para um acompanhamento mais direcionado realizado pelo AEE.

O modelo social diz respeito a uma tentativa de conciliação dos modelos biomédico e social. Ele busca promover uma compreensão integral do sujeito, sendo privilegiada a visão integral do sujeito nas dimensões física, psicológica e social, ou seja, encontram-se as reflexões sobre o bem-estar

psicológico e emocional da pessoa com deficiência. Nas palavras de Silva (2023, p.31),

> [...] podemos afirmar que a sociedade é ineficiente. Sua estrutura física e cultural incapacita as pessoas com deficiência e impede sua plena participação na vida social, política e econômica. Assim, a deficiência não é uma condição médica, mas antes, sobretudo, uma condição social.

O acompanhamento do público pelo núcleo acontece de duas formas: discentes que são acompanhados e aqueles que são apenas monitorados. Os discentes acompanhados, a depender de sua necessidade específica, podem utilizar-se de recursos de tecnologias assistivas ou adaptações metodológicas, estruturais e/ou físicas e participar do AEE, este ocorre em turno diverso ao das aulas. No momento, o campus não conta com a demanda de acompanhamento por profissionais especializados em sala de aula (como ledores, transcritores em braille ou tradutores/intérpretes de Libras).

Os discentes monitorados são aqueles que, apesar de possuírem uma deficiência ou NE, não apresentam dificuldades acadêmicas, de socialização ou emocionais durante as aulas e nos diversos espaços escolares. Estes e suas famílias são recebidos no setor, participam do momento de acolhimento e são orientados sobre a disponibilidade dos serviços existentes no núcleo. O discente é sempre respeitado em sua decisão de não precisar dos serviços, porém permanece sendo monitorado pela equipe para que seus direitos sejam garantidos e também para que seja atendido caso demande o apoio.

No presente ano, o núcleo conta com um público de 22 estudantes atendidos e 12 monitorados. A respeito dos tipos de NE identificadas no campus, consta-se que o maior índice se refere aos transtornos do neurodesenvolvimento como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já as deficiências que predominam são na área visual e física.

Após identificar os tipos de NE, o núcleo busca verificar quais os recursos e ações devem ser ofertadas aos estudantes, sempre respeitando

e valorizando o protagonismo do discente acompanhado/monitorado e portanto incentivando o processo de conquista da autonomia, pois parte-se da compreensão de que um núcleo de atendimento às pessoas com NE deve atuar sob uma perspectiva anticapacitista e não assistencialista ou favoritista. Assim como também afirma Mantoan (2015,p. 58):

> As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo.

Não se pode perder de vista ainda o que expressa Mantoan (2015, p. 14) ao afirmar que "[...] formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós". Assim, para fortalecer essa perspectiva e entendendo que o trabalho do NAPNE não deve ser solitário, o núcleo oferta formações destinadas a toda a comunidade acadêmica, como ações educativas na perspectiva inclusiva através de cine debates, rodas de conversa e murais interativos; ações conjuntas com outros setores para fortalecer a temática no campus, no intuito de construir uma cultura de respeito à diversidade. São promovidas ações, diálogos e orientações para as equipes de apoio (porteiros, colaboradores da higienização, recepcionistas, coordenadores de setores administrativos, assistentes de alunos e equipe da assistência estudantil), assim como para os representantes de turma, centros acadêmicos e grêmio estudantil.

Em parceria com a Coordenação Pedagógica do campus, realizam-se ações de mini-formações e orientações para o corpo docente, que vem se tornaram mais frequentes e específicas, assim como também reuniões com cada coordenação de curso e seus docentes para discutir as demandas existentes em cada curso, buscando desconstruir preconceitos

ISBN: 978-65-5222-069-1

e ampliar a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas. Ações de sensibilização em sala de aula sobre inclusão e respeito à diversidade também começaram a se tornar mais frequentes no campus.

Somado a isso, o NAPNE participa de reuniões de mães, pais e responsáveis; da semana de acolhimento dos discentes ingressantes e aulas magnas (com oferta de oficinas de temáticas inclusivas); dos conselhos de classe; dos eventos acadêmicos institucionais do campus; dos plantões pedagógicos; das reuniões de gestão e diálogos entre as diversas coordenações do campus, bem como mantém comunicação e contato próximo a Coordenação de Registro Acadêmico do campus, auxiliando nas informações estatísticas dos sistemas e plataformas do Governo.

Como forma de buscar garantir uma escola inclusiva, o NAPNE busca parceria com instituições externas (como a APAE, Pestalozzi, Centros de Reabilitação municipais); participa de congressos, seminários e eventos estaduais e nacionais para manter o núcleo atualizado quanto às temáticas inclusivas; estabelece comunicação com os profissionais externos (psicólogos, psiquiatras, neurologistas, fisioterapeutas, dentre outros) que acompanham os discentes com NE do campus; permanece lutando pela ampliação de sua estrutura física e de quadro de profissionais e continua adquirindo recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva, bem como confeccionando materiais no próprio núcleo.

Essas ações e esforços em conjunto com os discentes, traduzem não somente no aumento de discentes ingressantes com NE no campus, mas também na permanência e êxito destes discentes durante sua passagem no IFAL. Tal evolução é evidenciada pelos relatórios de gestão do núcleo. Ao se considerar os três últimos anos (2023 a 2025), percebe-se esse aumento significativo, pois em 2023 foram atendidos 09 discentes e 09 foram monitorados, enquanto isso, em 2024 os atendidos passaram a ser 16 discentes e 12 monitorados, já em 2025, ano ainda em curso, já foram identificados 22 estudantes atendidos e 12 monitorados. É importante ressaltar, que o êxito não se limita apenas no quesito acadêmico/

conteúdo, mas também na conquista de autonomia e desenvolvimento socioemocional do discente, dentre outros aspectos.

Mesmo diante das várias dificuldades diárias enfrentadas, o núcleo permanece em contato com toda a comunidade acadêmica através de suas ações, objetivando sempre que cada pessoa perpetue a cultura da inclusão e que seu público com NE continue conquistando seus espaços, seus direitos sejam garantidos e respeitados no espaço acadêmico e suas potencialidades reconhecidas e valorizadas. Sendo assim, possam ser participativos em tudo que o IFAL proporciona.

Conclui-se que as ações desenvolvidas pelo Núcleo têm contribuído de forma significativa para o fortalecimento de uma cultura anticapacitista e de respeito à diversidade no Campus Palmeira. Essa atuação tem promovido uma mudança de percepção e de comportamento, estimulando a convivência com as diferenças de maneira respeitosa e consciente, rompendo com preconceitos historicamente enraizados na sociedade. Além disso, observa-se que os discentes formados nesse contexto tornam-se profissionais técnicos mais sensíveis às questões de acessibilidade e inclusão, capazes de atuar criticamente em suas áreas e de promover transformações efetivas em seus ambientes de trabalho. Dessa forma, o Núcleo reafirma seu papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que reconhece, respeita e valoriza a diversidade humana, combatendo toda e qualquer forma de barreira, sobretudo, a atitudinal.

A seguir, apresenta-se, no quadro abaixo, a sistematização das ações de curto, médio e longo prazo que são desenvolvidas no âmbito do NAPNE. Essas ações refletem o compromisso do núcleo com a promoção da inclusão, contemplando iniciativas voltadas à identificação das necessidades dos discentes, ao acompanhamento e à sensibilização da comunidade escolar. Além disso, englobam estratégias de formação continuada para os profissionais envolvidos, bem como o fortalecimento das práticas institucionais que favorecem a permanência e o sucesso dos estudantes público-alvo do núcleo.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Quadro 1 - Síntese das ações do NAPNE a curto, médio e longo prazo (2025).

Eixo de Atuação	Ações Realizadas / Planejadas	Objetivo Principal	Prazo
Acolhimento e Atendimento ao Público	· Acolhimento de alunos ingressantes e famílias antes do início do ano letivo; · Atendimento inicial e periódico a discentes com necessidades específicas; · Atendimento e orientação às famílias de alunos assistidos.	Favorecer o ingresso acolhedor e o acompanhamento individualizado dos discentes e suas famílias.	Curto prazo (anual e contínuo)
Formação e Sensibilização Docente	· Participação na Formação Pedagógica com oficinas de Braille, Libras e Adaptações em Avaliações; · Sensibilização de novos docentes; · Rodas de conversa e capacitações sobre acessibilidade e inclusão.	Promover a formação continuada dos docentes e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas.	Médio prazo (1–2 anos)
Inclusão e Conscientização Comunitária	· Oficinas e ações na Semana de Acolhimento dos Discentes; · Comemorações do Calendário Inclusivo (ex.: Dia Mundial do Autismo, Dia da Mulher); · Postagens e campanhas de conscientização nas redes sociais.	Sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a importância da diversidade e da acessibilidade.	Curto e médio prazo (contínuo)
Parcerias e Ações Interinstitucionais	· Visitas institucionais; · Participação em congressos e encontros nacionais e institucionais.	Estabelecer redes de colaboração e fortalecer a troca de experiências inclusivas.	Médio prazo (1–3 anos)
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	· Organização de · cronogramas de atendimentos e planos individualizado; · Uso de tecnologias assistivas e adaptações pedagógicas.	Garantir atendimento especializado e suporte efetivo aos discentes com necessidades específicas.	Curto e médio prazo (contínuo)

Eixo de Atuação	Ações Realizadas / Planejadas	Objetivo Principal	Prazo
Infraestrutura e Recursos	• Luta pela ampliação e adequação do espaço físico do NAPNE; • Aquisição e atualização de materiais de tecnologia assistiva; • Planejamento orçamentário para novas aquisições.	Assegurar estrutura física e tecnológica adequada às demandas inclusivas.	Médio e longo prazo (2–4 anos)
Gestão e Monitoramento	• Reuniões periódicas do núcleo e com setores parceiros; • Avaliação e fiscalização de contratos do AEE; • Planejamento e execução orçamentária do núcleo.	Aperfeiçoar a gestão interna e garantir a eficiência das ações do NAPNE.	Curto e médio prazo (contínuo)
Política Institucional e Sustentabilidade das Ações	• Participação nas reuniões dos NAPNEs do IFAL; • Contribuição com a CONAPNE e setores da Reitoria; • Proposição de vagas específicas para profissionais do AEE.	Fortalecer a política institucional de inclusão e assegurar continuidade das ações do NAPNE.	Longo prazo (3–5 anos)
Promoção da Inclusão e Combate às Barreiras Atitudinais	• Roda de conversas, oficinas e orientações com estudantes e docentes; • Participação em eventos de diversidade e • acessibilidade; • Ações de sensibilização junto a turmas e representantes estudantis.	Reduzir barreiras atitudinais e fomentar uma cultura anticapacitista no campus.	Longo prazo (contínuo e progressivo)

Fonte: Quadro elaborado pela autoras (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, foi possível perceber algumas nuances da contribuição do núcleo para a promoção de uma educação mais inclusiva no

ISBN: 978-65-5222-069-1

IFAL Campus Palmeira dos Índios. No entanto, apesar dos avanços como a constituição de uma equipe através de portaria, orçamento específico, uma sala própria e o reconhecimento que a atuação do NAPNE exerce no processo educativo, ainda existem muitos desafios a serem ultrapassados. Um desses desafios é a falta de profissionais efetivos dentro da instituição, pois os que atuam no núcleo estão na condição de membros participantes, que, conforme resolução, podem disponibilizar apenas 02 (duas) horas semanais para atuarem no núcleo. Estes membros participantes se dividem em diversos setores, núcleos e atividades, estando sobrecarregados, o que impossibilita um trabalho mais célere e contínuo de acompanhamento das demandas do NAPNE, o que desfavorece a realização das ações de forma efetiva.

A forma de contratação de profissionais especializados para atuar no NAPNE, que vem ocorrendo através de processo de terceirização, também se configura como uma importante dificuldade, pois este formato atual impede uma maior adequação e valorização dos profissionais atuantes, limitando por vezes a oferta dos serviços, o quantitativo e tipos de profissionais necessários. O risco de descontinuidade de serviços também é frequente devido a dependência do planejamento orçamentário da instituição e suas limitações que variam de acordo com os contextos econômicos e políticos do país.

Apesar de inúmeras dificuldades encontradas, uma das mais impactantes se refere a instituição de uma cultura de respeito às diferenças. Uma vez que, mudar a cultura de uma instituição (formada por professores, gestores, famílias e os próprios discentes) é um desafio que perpassa a ordem social, psicológica e política, pois o capacitismo (preconceito ou discriminação contra pessoas com NE baseado na crença de que pessoas "sem NE" são superiores) é profundamente enraizado em nossa sociedade. Sendo assim, a instituição de ensino, como reflexo da sociedade, reproduz esse preconceito que compreende a pessoa com deficiência como "incapaz", "limitada" ou alguém que precisa ser "consertada".

Essa cultura capacitista se manifesta na prática. Muitos docentes sentem-se (e muitas vezes estão) despreparados e sobrecarregados. O receio de "não saber lidar" ou de "atrapalhar a turma" leva a uma postura defensiva, tratando o discente com necessidade específica como uma "tarefa extra", e não como parte integrante do grupo. Paralelamente, famílias de discentes sem necessidades específicas por vezes temem que a inclusão "nivele por baixo" o ensino. Essa pressão externa reforça a segregação e ilustra o desafio do núcleo em desmistificar essa falsa compreensão.

O desafio, portanto, é quebrar essa visão e entender que a deficiência é uma característica humana e não um definidor de identidade ou capacidade. Este é um processo lento e desafiador que vem sendo provocado pelo NAPNE no Campus Palmeira dos Índios. Assim sendo, conclui-se que atuar com inclusão não é um processo com um ponto final, é uma prática diária e vigilante. Assim, salientamos que o sucesso não deve ser medido pela nota do discente com necessidade específica no boletim, mas pela qualidade das relações sociais construídas entre *todos* os discentes, pela diminuição do bullying e pela forma como a instituição celebra ativamente a sua diversidade. Instituir uma cultura de respeito às diferenças é o desafio de humanizar a educação. É entender que a **sala de aula deve ser um exemplo da sociedade que queremos construir**.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/

decreto-6571-17-setembro-2008-580775-p ublicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2016.** [online]. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-esc olar/resultados. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2024.** [online]. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-esc olar/resultados. Acesso em: 08 set. 2025.

FLORÊNCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas**: Um panorama pós-LDB. 2007. Dissertação (Mestrado em educação brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 45/CS, de 22 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a organização, funcionamento e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE - do Instituto Federal de Alagoas - IFAL. Maceió: IFAL, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019.** aprova regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de Discente com Necessidades Específicas no IFAL. Maceió: IFAL, 2019

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: O que? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. E-book (95 p.). Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B00T6IZFZ2&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00. Acesso em: 01 set. 2025. ISBN 978-85-323-0997-6.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Mariana Luize dos. **Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2022.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; DAINEZ, Débora. **Inclusão e Educação Profissional na Rede Federal de Ensino**. Revista Comunicações Piracicaba, v. 29, n. 2, p. 231-257, maio-ago. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v29n2p231-257. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. As conquistas do Estatuto Político das Pessoas com Deficiência e a abordagem do Modelo Social. In: SILVA, Cristiane Ribeiro da (org.). **Políticas educacionais**: deficiência e modelo social. (Coleção Caminhos e Rumos). São Paulo: Ícone, 2023. p. 24–39.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.069

A MODELAGEM E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Waydja Cybelli Cavalcanti Correia[1]
Gilvaneide Ferreira de Oliveira[2]
João R. R. Tenório da Silva[3]

RESUMO

A promoção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no ensino de Ciências e Matemática, exige estratégias que superem barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes com e sem deficiência. Este trabalho discute a modelagem matemática, articulada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como recurso para favorecer a compreensão de conceitos científicos de forma acessível e equitativa. A metodologia adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, articulando revisão bibliográfica e análise conceitual. Os resultados apontam que a modelagem, com suas etapas de criação, expressão, teste e avaliação, possibilita múltiplas formas de representação e expressão, alinhando-se aos princípios do DUA, engajamento, representação e ação e expressão, e ampliando as possibili-

1 Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino, Polo da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, waydja.correia@ufrpe.br;

2 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira/Portugal. Professora do Programa de Doutorado da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN/UFRPE. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudo em Educação Ambiental, Docência e Questões Contemporâneas-GEEADC. gildedufrpe@gmail.com;

3 Doutor em Psicologia Cognitiva. Professor Permanente do Programa de Doutorado da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN/UFRPE. Vinculado ao Grupo de Pesquisa em Aprendizagem de Conceitos Científicos. joao.rtsilva@ufrpe.br.

ISBN: 978-65-5222-069-1

dades de aprendizagem significativa. Para estudantes com deficiência, essa integração oferece recursos adaptados às suas necessidades e promove participação ativa; para os demais, amplia habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Conclui-se que a articulação entre modelagem e DUA constitui uma estratégia inclusiva, ampliando as possibilidades de transformar a sala de aula em um espaço de colaboração e equidade, valorizando a diversidade como recurso pedagógico e contribuindo para um ensino de Ciências mais dinâmico, acessível e transformador.

Palavras-chave: Modelagem matemática, DUA, Educação inclusiva

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas se tornou prioridade, especialmente diante da crescente valorização da diversidade nas salas de aula. No ensino de Ciências, essa tarefa apresenta desafios significativos, já que o aprendizado, frequentemente, exige a compreensão de conceitos abstratos e complexos. Para estudantes com deficiência, essas dificuldades aumentam diante das práticas pedagógicas tradicionais que, muitas vezes, desconsideram suas particularidades, criando barreiras de acesso ao currículo e à participação plena. Assim, surge a necessidade de adotar estratégias metodológicas que tornem o ensino mais acessível, significativo e inclusivo.

Nesse contexto, a modelagem pode se apresentar como uma ferramenta pedagógica promissora, reconhecida por sua capacidade de facilitar a compreensão de conceitos científicos e matemáticos, conectar teoria e prática, e promover o engajamento ativo dos estudantes (Moreira, 2014). Neste mesmo sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), oferece uma abordagem flexível para a construção de ambientes educacionais que atendem à diversidade de aprendizagem, considerando múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. A integração dessas duas perspectivas teóricas, (Modelagem e DUA), aponta para caminhos inovadores no ensino de Ciências e da Matemática, especialmente, ao considerar práticas pedagógicas que incluam estudantes com e sem deficiência.

Assim, estão presentes compondo as relações teóricas autores como Booth e Ainscow (2002); Mantoan (2003); Skliar (2003) e Mittler (2003), para discutirmos sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no acesso ao currículo. Gilbert e Justi (2016); Gilbert, Boulter e Elmer (2000); Guerrero (2010); Clement (2000) e Biembengut e Hein (2019) e Ferreira e Justi (2005), para dialogarmos sobre as concepções de Modelo e Modelagem. E por fim, com os autores Edyburn (2005); Nunes e Madeira (2015); Cast (2018); Heredero (2020); Fiatcoski e Góes (2021) e

Góes e Coelho (2021) para refletirmos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a partir de obras previamente selecionadas, e que fizeram parte do corpo do presente capítulo.

Neste sentido, faz-se relevante a discussão, uma vez que, se propõe a possibilidade de superar barreiras que perpetuam a exclusão educacional, ao mesmo tempo em que se constroi uma prática pedagógica fundamentada na equidade e na acessibilidade. Assim, este capítulo tem como objetivo analisar como a modelagem matemática pode ser utilizada como estratégia pedagógica alinhada aos princípios do DUA, promovendo práticas educacionais inclusivas que favoreçam o aprendizado significativo de todos os estudantes, especialmente na Educação Matemática. Para isso, buscará responder à seguinte questão norteadora: como a modelagem, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode ser utilizada como uma estratégia pedagógica inclusiva para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos e científicos por estudantes com e sem deficiência?

O presente trabalho se fundamenta em um referencial teórico que aborda questões centrais para a inclusão educacional de estudantes com deficiência no contexto da Educação Matemática. Primeiramente, discute-se as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no acesso ao currículo, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e garantam oportunidades equitativas de aprendizagem significativas. Em seguida, a modelagem é explorada como um modelo pedagógico que possibilita a construção e a compreensão de conceitos complexos, oferecendo potencial para atender às necessidades educacionais de um público diverso. Para integrar esse potencial ao contexto inclusivo, fundamenta-se a discussão nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõem a flexibilização de metodologias e estratégias pedagógicas para minimizar barreiras e atender à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Por fim, estabelece-se um diálogo necessário entre a modelagem e o DUA, evidenciando como essa articulação pode fomentar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes,

especialmente no ensino de matemática, promovendo uma educação que contempla todos os estudantes, com e sem deficiência.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise conceitual de referenciais teóricos relacionados à inclusão educacional, à modelagem matemática e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Optou-se por essa metodologia em virtude de seu potencial para favorecer a compreensão e a articulação de conceitos, sem a necessidade de coleta de dados empíricos, priorizando a interpretação e a integração de fundamentos teóricos já consolidados na literatura científica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seleção e análise de obras de autores reconhecidos nos campos em questão, tais como Booth e Ainscow (2002), Mantoan (2003), Skliar (2003) e Mittler (2003), no que se refere à inclusão educacional; Gilbert e Justi (2016), Biembengut e Hein (2019) e Guerrero (2010), para a compreensão da modelagem e seus processos; e Edyburn (2005), CAST (2018), Nunes e Madeira (2015) e Heredero (2020), para o estudo do DUA e de seus princípios metodológicos.

A análise teórica foi conduzida de forma interpretativa e integrativa, buscando estabelecer conexões entre as concepções de modelagem e os princípios do DUA, engajamento, representação e ação e expressão, com vistas a compreender como a articulação dessas abordagens pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências e Matemática. Assim, o trabalho assume um caráter exploratório e descritivo, ao propor reflexões e possibilidades de aplicação pedagógica fundamentadas nos referenciais analisados, contribuindo para a consolidação de um modelo educacional mais equitativo e acessível

RESULTADOS E DISCUSSÃO

DIFICULDADES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ACESSO AO CURRÍCULO E A URGÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM A INCLUSÃO

Os estudantes com deficiência enfrentam desafios significativos no acesso ao currículo escolar e universitário, muitos dos quais são agravados por práticas pedagógicas excludentes. Booth e Ainscow (2002) argumentam que as barreiras à aprendizagem não estão nas características dos alunos, mas nas formas como os sistemas educacionais são organizados e funcionam. Essa perspectiva reforça a necessidade de olhar criticamente para a estrutura do currículo, como metodologias de ensino e a formação docente. A ausência de uma abordagem inclusiva limita a participação desses estudantes e compromete a construção de um aprendizado significativo.

Mantoan (2003) ressalta que a inclusão vai além da integração física dos alunos nas salas de aula; trata-se de uma transformação profunda do contexto educacional para que ele se torne acessível e significativo para todos. Isso exige que as instituições de ensino repensem suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo. Dessa forma, promover uma aprendizagem implica significativamente que os conteúdos curriculares sejam ensinados de maneira flexível, dialogando com as experiências, habilidades e interesses de cada aluno.

De acordo com Skliar (2003), a inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas também amplia as possibilidades de ensino para toda a turma, pois cria um ambiente educacional mais equitativo e inovador. Quando o foco está na inclusão, o resultado é uma escola que promove a participação ativa de todos os estudantes, garantindo a diversidade como um valor central do processo educacional.

Nesse contexto, é essencial que os professores adotem metodologias que promovam a inclusão. Mittler (2003) destaca que a formação docente

deve preparar os professores para trabalhar com a diversidade, enfatizando o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades de todos os alunos. Nesse contexto, estratégias pedagógicas inclusivas, como a modelagem, ganham destaque por oferecerem maneiras alternativas e significativas de compreender conceitos científicos. Ao explorar representações visuais, concretas e interativas, a modelagem, como processo de representação de conceitos e ideias em sala de aula, atende a diferentes estilos de aprendizagem e pode promover um ambiente acessível, favorecendo a participação ativa dos estudantes com e sem deficiência.

MODELO E MODELAGEM

A modelagem e os modelos desempenham um papel central no ensino de Ciências e Matemática, tanto como ferramentas epistêmicas quanto como estratégias pedagógicas. Além de facilitar a compreensão de conceitos complexos, os modelos são instrumentos significativos para a construção ativa do conhecimento (Gilbert; Justi, 2016).

De início é importante destacar a diferença entre modelo e modelagem. Segundo Gilbert e Justi (2016), os modelos podem ser considerados o produto final da modelagem, que por sua vez, é entendida como o processo vivenciado por todas as etapas de construção do modelo. Os modos de representação dos modelos, conforme descritos por Gilbert, Boulter e Elmer (2000), incluem formas concretas, gestuais, simbólicas, verbais, visuais e virtuais. Essa diversidade permite que os modelos sejam adaptados às necessidades e contextos específicos de ensino, oferecendo flexibilidade para atender a uma ampla gama de objetivos educacionais. Guerrero (2010) reforça que os modelos são criados para contextualizar uma parte específica do mundo, ou que os tornam ferramentas valiosas para generalizações científicas e aplicações práticas.

Os modelos são frequentemente definidos como representações parciais de objetos, eventos, processos ou ideias, elaborados com propósitos específicos, como a simplificação ou explicação de características com-

plexas (Guerrero, 2010; Gilbert; Boulter, 1995). Essa definição ressalta que o modelo não é uma réplica da realidade, mas uma construção interpretativa baseada em analogias e abstrações. Nessa linha, Knuuttila (2005a) argumenta que os modelos apoiam o pensamento humano e podem ser manipulados em diferentes práticas epistêmicas, enfatizando seu papel como ferramentas cognitivas que possibilitam a investigação científica.

Gilbert e Justi (2016) trazem uma perspectiva abrangente ao descrever os modelos como artefatos epistêmicos, ou seja, ferramentas de pensamento que transcendem a simples representação de entidades. Os autores argumentam que o envolvimento ativo dos estudantes na construção e manipulação de modelos promove um aprendizado mais significativo. Essa interação não apenas simula práticas científicas autênticas, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

Clement (2000) e Biembengut e Hein (2019) destacam que a modelagem envolve a criação de representações que ajudam a interpretar, prever e influenciar situações ou eventos. Para Clemente (2000), esse processo permite aos estudantes visualizar conceitos abstratos e desenvolver conhecimentos mais flexíveis e abrangentes, o que é essencial em um ensino de Ciências significativo.

Além disso, Gilbert e Justi (1998) enfatizam que a modelagem é um processo criativo, dinâmico e não linear, que envolve etapas como criação, expressão, teste e avaliação. Segundo esses autores, durante o desenvolvimento dessas etapas, alguns processos cognitivos são vivenciados, sendo eles: criação de representações imagéticas, realização de experimentos mentais, uso de raciocínio analógico e argumentação. Segundo os autores, esta representação oferece uma abordagem mais abrangente da modelagem, permitindo que os professores transcendam o ensino limitado aos conteúdos científicos prescritos pelos currículos em diferentes níveis de ensino. Assim, ela permite que o professor não apenas ensine conteúdos específicos, mas também ensine sobre o fazer científico, contribuindo para uma compreensão mais profunda das Ciências (Gilbert; Justi, 2016).

Acerca do papel do professor, é importante destacar que este não simplesmente irá avaliar os modelos criados pelos estudantes, mas irá mediar e apoiar sua construção, oferecendo contextos ricos para que esses modelos sejam aplicados e testados (Ferreira; Justi, 2008). Esse apoio docente é crucial para que os estudantes desenvolvam habilidades críticas, como argumentação e raciocínio analítico, características de práticas científicas autênticas (Ferreira; Justi, 2008; Nersessian, 1999).

Assim, a mediação docente no processo de construção de modelos não apenas favorece o desenvolvimento de práticas científicas autênticas, como também reflete um compromisso com a inclusão educacional. Esse compromisso se conecta diretamente aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma abordagem que busca eliminar barreiras e garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades significativas de aprendizagem.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Do inglês Universal Design for Learning (UDL), o DUA origina-se do campo da arquitetura, que preconizava o Desenho Universal (Universal Design) de acessibilidade nos ambientes públicos nos anos de 1970, sem a necessidade de adaptações. Com o tempo, vislumbrou-se a importância de se aplicar essa meta ao ensino.

Segundo Edyburn (2005), as bases do UDL vêm de estudos sobre desenvolvimento cerebral, aprendizagem e mídia digital. Observou-se o descompasso entre a diversidade de habilidades dos estudantes e o currículo, relação que não gerava ganhos acadêmicos significativos. Acresceu-se, então, a palavra aprendizagem (Learning), suscitando rápidos estudos e teorizações.

Estudos de Nunes e Madeira (2015, p. 7) trazem-nos que essa abordagem "procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem", consiste em "estratégias que permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adaptem a todos os alunos,

ISBN: 978-65-5222-069-1

de modo a que possam aprender na via comum de educação", tem como "finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades". Por último, os autores adiantam que o DUA favorece que o professor desenvolva mecanismos de intervenção didática, considerando a diversidade dos alunos, o que eles "aprendem, como aprendem e por que aprendem".

De acordo com Coelho e Góes (2021), para desenvolver o Desenho Universal para Aprendizagem, precisa ser observados três princípios das diretrizes metodológicas: a) engajamento, "por que" da aprendizagem, otimizando a aprendizagem com interesse, persistência e autorregulação, com vistas à motivação; b) representação, "o que" da aprendizagem, facilitando a aprendizagem na percepção, linguagem e compreensão, com o objetivo de construir conhecimentos; c) ação e expressão, "como" da aprendizagem, envolvendo ação física, expressão e comunicação e funções executivas que direcionam a aprendizagem aos seus objetivos, pois o DUA possibilita uma estrutura proporcionando uma otimização na aprendizagem para todos com bases nas percepções científicas de como as pessoas aprendem (Heredero, 2020). Esses princípios oferecem um conjunto de sugestões concretas que visam garantir que todos os alunos tenham acesso e participem de oportunidades de aprendizagens significativas e desafiadoras (CAST, 2018).

De acordo com Góes e Fiatcoski (2021), os três princípios estão relacionados com as redes de aprendizagem, as quais são estimuladas por meio dos interesses dos estudantes, apresentando de forma diferenciada e permitindo diferentes maneiras de expressar o conhecimento. É importante ressaltar que os princípios do DUA não tem uma ordem fixa de aplicação, podendo ser utilizado de maneira não linear, de acordo com a necessidade da prática pedagógica.

Cada um dos princípios é subdividido em três diretrizes metodológicas, que indicam possibilidades práticas diferenciadas no ambiente escolar, as quais oferecem acessibilidade e aprendizagem a todos os

estudantes. Cada diretriz, em cada princípio, busca indicar formas de acesso, construção e internalização da apresentação. Ao garantir as diretrizes, isso resulta em estudantes dedicados e motivados no princípio de engajamento; estudantes engenhosos e experientes no princípio de representação; e estudantes estratégicos e direcionados a metas no princípio de ação de expressão. Assim, busca-se uma educação em que os estudantes construam sua autonomia e conhecimento, de forma que possam estar associados à sua realidade (Heredero, 2020). Sendo assim, observa-se que as diretrizes metodológicas podem contribuir para as propostas desenvolvidas pelos professores no ensino de conceitos científicos em diferentes práticas no ambiente escolar para todos os estudantes com e sem deficiências.

MODELAGEM E DUA: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A integração da modelagem às diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma estratégia metodológica que pode promover práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência. Ambas as abordagens, apresentam características, tais como: criação de representações de conceitos, foco no processo criativo e investigativo, resolução colaborativa de problemas conceituais, que potencializam o ensino, ao respeitar as diferentes formas de aprender, bem como, oferecer ferramentas que rompem com os limites das práticas tradicionais.

O princípio do engajamento no DUA refere-se ao "porquê" da aprendizagem, com foco no estímulo do interesse, da persistência e da autorregulação dos estudantes (Heredero, 2020). Esse princípio está diretamente relacionado à etapa de criação na modelagem, na qual os estudantes definem objetivos e selecionam bases para os julgamentos iniciais. Gilbert e Justi, (2016. p. 36.) afirmam que "a criação é a etapa na qual há a definição e/ou a compreensão dos objetivos para a obtenção de

informações sobre a entidade a ser modelada e a seleção de uma base para estabelecer os raciocínios iniciais". Os objetivos são geralmente definidos pelo professor e devem ser compreendidos pelo estudante para que este possa participar do processo. Um exemplo disso pode ser solicitar aos estudantes a criação de suas próprias representações da variação da quantidade de maçãs em uma cesta à medida que vão sendo consumidas por um grupo de 4 crianças. Se a cesta tem 50 maçãs e cada criança come uma maçã a cada dois minutos, de forma simultânea, como representar quantas maçãs restarão na cesta após 20 minutos? Matematicamente, pode-se representar por um gráfico de função do primeiro grau, de forma algébrica ou até mesmo pictórica, em que são representadas as maçãs, as crianças e a cesta.

Esse processo convida os estudantes a se engajarem ativamente, adaptando os objetivos às suas perspectivas individuais. Essa etapa estimula a autonomia e a capacidade de trabalhar com problemas abertos, engajando-os em um processo criativo e desafiador na proposição de soluções a certos problemas. Para estudantes com deficiência, esse convite ao protagonismo diminui barreiras motivacionais e promove a sensação de pertencimento.

O princípio da representação no DUA responde ao "o quê" da aprendizagem, proporcionando múltiplas formas de percepção, compreensão e construção de conhecimento (Heredero, 2020). Esse princípio é refletido na etapa de expressão da modelagem, que permite aos estudantes representarem seus proto-modelos de diferentes formas: tridimensional, bidimensional, gestual, simbólica, verbal ou virtual. Simultaneamente ou imediatamente após a seleção de um ou mais modos de representação, o estudante define os códigos de representação, isto é, o significado de cada detalhe. Por exemplo, se o modo de representação selecionado for um desenho (bidimensional), é necessário que sejam definidos, por exemplo, os significados de cada tipo de linha ou cor. Ao longo dessa etapa, o estudante deve estar atento com relação às adequações necessárias na transição do proto-modelo (interno, construído na etapa de criação)

ISBN: 978-65-5222-069-1

para o modelo expresso (externo, elaborado nesta etapa), considerando as limitações de diferentes modos de representação, assim como o acesso a recursos necessários para a utilização de cada um deles (Justi; Gilbert, 2002), (Justi, 2006) e (Gilbert; Justi, 2016). Voltando ao exemplo da cesta de maçãs, seria o estudante, de forma flexível, ter a oportunidade de retornar aos seus prórios modelos e adequá-los de acordo com as orientações trabalhadas em sala de aula.

Essas opções ampliam suas possibilidades de exploração criativa e aprofundamento conceitual. Essa diversidade de representações também beneficia estudantes com deficiência ao oferecer alternativas acessíveis, como o uso de materiais táteis ou recursos tecnológicos para aqueles com limitações sensoriais ou motoras. Assim, a modelagem permite que todos os estudantes participem de maneira equitativa, utilizando formas de representação que melhor atendem às suas necessidades e preferências.

No DUA, o princípio da ação e expressão refere-se ao "como" da aprendizagem, envolvendo a comunicação, as funções executivas e a ação física direcionada aos objetivos de ensino (Heredero, 2020). Na modelagem, as etapas de teste e avaliação alinham-se diretamente a esse princípio, para permitir que os estudantes verifiquem a adequação de seus modelos e analisem suas limitações e possibilidades de aplicação em novos contextos. O teste é uma etapa em que o estudante tenta convencer os demais estudantes de que seu modelo é mais adequado para explicar, por exemplo, os resultados previstos, observados e/ou obtidos durante a realização dos testes, sejam eles empíricos e/ou mentais. Caso o modelo não atenda aos objetivos para os quais foi elaborado, o mesmo pode ser modificado ou rejeitado (Justi; Gilbert, 2002). A avaliação é a etapa na qual se realiza a verificação da abrangência e das limitações do modelo elaborado pelo estudante. Isto é feito a partir da aplicação do modelo elaborado em outra situação. No exemplo da cesta de maçãs, seria necessário testar se os modelos elaborados pelos estudantes se relacionam com o modelo consensual matemático e permite a transposição para outros tipos de problemas. E se fossem laranjas? ou se fossem 10 crianças?

Para estudantes com deficiência intelectual e/ou com dificuldades de aprendizagens, essa flexibilidade permite adaptações que atendem às suas particularidades, como ajustes em ferramentas, tempo ou modos de teste. Para estudantes sem deficiência, essas etapas estimulam habilidades de resolução de problemas, raciocínio analítico e pensamento crítico, promovendo um aprendizado mais profundo e dinâmico. Assim, o processo de aprendizagem se torna mais flexível e respeitando o tempo de aprendizagem e reflexão de cada estudante.

De acordo com Gilbert e Justi (2016), essas etapas não necessariamente ocorrem de forma linear, isso vai depender de vários fatores como engajamento dos alunos, seus conhecimentos prévios, suas interações etc. No entanto, tais autores afirmam que independente do desenvolvimento de como as etapas estão acontecendo, estarão presentes os processos cognitivos envolvidos em todas as etapas do processo de modelagem, sendo eles: criação de representações imagísticas; realização de experimentos mentais; uso de raciocínio analógico e argumentação.

A articulação entre a modelagem e os princípios do DUA pode transformar a sala de aula em um espaço inclusivo e equitativo, onde as diferenças são valorizadas como recursos e não como obstáculos. A modelagem oferece uma abordagem colaborativa que beneficia tanto estudantes com deficiência, ao reduzir barreiras e promover sua participação ativa, quanto estudantes sem deficiência, ao desafiá-los a explorar novas formas de aprender. Essa interação favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e científicas, promovendo um ambiente educacional em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, podem se envolver no aprendizado de forma significativa.

A relação entre a Modelagem Matemática e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) revela-se especialmente coerente quando o foco recai sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem. Ambas as abordagens convergem na defesa de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cognitiva e as múltiplas formas de construir o conhecimento. Enquanto a modelagem

ISBN: 978-65-5222-069-1

propõe a construção ativa de representações de fenômenos, estimulando a autonomia e o raciocínio investigativo, o DUA orienta o planejamento de experiências flexíveis que eliminem barreiras e ampliem o acesso à aprendizagem. Nessa perspectiva, o diálogo entre as duas metodologias permite criar percursos pedagógicos em que cada estudante, de acordo com suas potencialidades e necessidades específicas, participa do processo de forma significativa. Essa integração contribui para transformar a sala de aula em um espaço de experimentação, criatividade e equidade, no qual os estudantes com deficiência intelectual e aqueles que demandam adaptações curriculares têm suas formas de pensar e aprender reconhecidas e valorizadas.

Abaixo segue uma tabela que nos ajuda a compreender melhor visualmente a as convergências entre essas duas estratégias pedagógicas.

Quadro 1. Convergências entre Modelagem Matemática e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Dimensão de análise	Modelagem Matemática	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
Princípio orientador	Aprendizagem ativa, investigativa e contextualizada; foco na construção de modelos para representar fenômenos do mundo real.	Aprendizagem flexível, acessível e centrada no estudante; foco na remoção de barreiras e na diversificação de meios de ensino.
Objetivo pedagógico	Desenvolver a compreensão conceitual por meio da criação e análise de modelos.	Garantir o acesso equitativo à aprendizagem por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.
Papel do estudante	Protagonista do processo de modelagem; cria, testa e reformula representações.	Sujeito ativo que escolhe formas de participar e expressar o conhecimento conforme suas possibilidades e preferências.
Papel do professor	Mediador do processo, promove situações-problema e apoia a construção dos modelos.	Designer da aprendizagem, que planeja experiências diversificadas e acessíveis a todos os estudantes.
Processos cognitivos	Raciocínio analógico, criação de representações imagéticas, experimentação e argumentação científica.	Autorregulação, percepção, comunicação e planejamento estratégico da aprendizagem.

Dimensão de análise	Modelagem Matemática	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
Contribuição para a inclusão	Promove diferentes formas de compreender e representar conceitos científicos, permitindo acesso e participação de todos.	Oferece múltiplas formas de ensinar e aprender, eliminando barreiras pedagógicas e valorizando a diversidade.
Exemplo de integração prática	Elaboração de modelos físicos, gráficos ou simbólicos para explicar fenômenos naturais ou matemáticos.	Uso de recursos táteis, digitais e visuais, permitindo que cada aluno interaja e expresse o conhecimento de modo acessível.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise apresentada no quadro evidencia que a integração entre a Modelagem Matemática e o DUA oferece caminhos concretos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e cognitivamente desafiadoras. Ao favorecer múltiplas formas de representação, ação e expressão, ambas as abordagens promovem o envolvimento ativo dos estudantes e respeitam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Para estudantes com deficiência intelectual ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem, essa combinação amplia as possibilidades de compreensão conceitual, pois o conhecimento é construído de forma visual, concreta e contextualizada, evitando a abstração excessiva e promovendo mediações acessíveis. O professor, ao assumir o papel de mediador e designer da aprendizagem, torna-se responsável por criar condições para que cada aluno desenvolva suas potencialidades, ajustando materiais, tempo e linguagens às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou evidenciar o potencial da modelagem como uma estratégia pedagógica inclusiva, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), capaz de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual e/ou com dificuldades de aprendizagem. Ao longo da discussão, respondeu-se ao seguinte questionamento:

como a modelagem, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode ser utilizada como uma estratégia pedagógica inclusiva para facilitar a compreensão de conceitos matemáticos e científicos por estudantes com e sem deficiência?

A análise desenvolvida ao longo do texto demonstrou que a modelagem e o DUA apresentam características que potencializam o ensino inclusivo. A modelagem, com suas etapas de criação, expressão, teste e avaliação, estimula processos cognitivos fundamentais, como o pensamento crítico, a criatividade e a argumentação científica. Quando articulada aos princípios do DUA: engajamento, representação e ação e expressão, a modelagem transcende sua função de ferramenta pedagógica e se transforma em um recurso metodológico poderoso para atender à diversidade de aprendizes.

Ao oferecer diversas formas de representação e expressão, a modelagem se alinha aos princípios do DUA ao valorizar as particularidades de cada estudante, com ou sem deficiência. Essa abordagem promove um ambiente educacional equitativo, em que barreiras são minimizadas e a participação ativa de todos é incentivada. Além disso, ao proporcionar diferentes formas de engajamento, a modelagem estimula o interesse e a persistência dos alunos, criando condições para que a aprendizagem seja significativa e acessível a todos.

Dessa forma, este capítulo reafirma que a modelagem, fundamentada nos princípios do DUA, constitui uma estratégia pedagógica inclusiva que beneficia não apenas os estudantes com deficiência, ao fornecer recursos adaptados às suas necessidades, mas também aqueles sem deficiência, ao enriquecer suas experiências de aprendizagem. A integração dessas perspectivas promove um ensino de Ciências mais dinâmico, colaborativo e transformador, capaz de responder às demandas de uma educação inclusiva e de qualidade.

Portanto, a modelagem fundamentada ao DUA, apresenta-se como uma prática que não apenas facilita a compreensão de conceitos científicos, mas também contribui para a construção de uma escola que valorize

a diversidade, garanta a equidade e promova a participação de todos no processo educacional. Esse diálogo entre modelagem e DUA evidencia a importância de práticas pedagógicas que transformam a sala de aula em um espaço inclusivo e significativo, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo, SP: Contexto, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusão: Desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas.** Bristol: Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSIE), 2002.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem**. 2018.

CLEMENT, J. Aprendizagem via construção e crítica de modelos: evidências de protocolo sobre fontes de criatividade na ciência. Em: GLOVER, J.; RONNING, R., et al. (Ed.). **Manual de criatividade: avaliação, teoria e pesquisa.** Nova York: Plenum, 1989. p. 341-381.

CLEMENT, J. Aprendizagem baseada em modelos como uma área de pesquisa-chave para educação científica. **International Journal of Science Education** , v. 22, n. 9, p. 1041-1053, 2000.

COELHO, J. R. D.; GÓES, A. R. T. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: Uma revisão bibliográfica na educação matemática inclusiva. **Educação Matemática Debate,** v. 5, pág. 1-26, 2021.

EDYBURN, Dave L. Universal Design for Learning. **Special Education Technology Practice.** , Nov./Dez., 2005.

FERREIRA, P. F. M.; JUSTI, R. Modelagem e o "Fazer Ciência". **Revista Química Nova na Escola**, n. 28, 2008.

FIATCOSKI, D. A. S.; GÓES, A. R. T. Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. **Revista Educação Especial** , v. 1, pág. 1-24, 2021.

GILBERT, J.; BOULTER, C. J.; ELMER, R. Modelos de posicionamento na educação científica e na educação em design e tecnologia. Em: GILBERT, J.; BOULTER, C. J. (Ed.). **Desenvolvendo modelos na educação científica.** Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 3-17.

GILBERT, J.; JUSTI, R. **Modelling-based Teaching in Science Education**. Basel, Suíça: Springer International Publishing, 2016.

GUERRERO, J.A.C. Os modelos de ensino das ciências. In: GUERRERO, J.A.C. **Modelos e modelagens no ensino das ciências naturais**. México: Universidade Nacional Autônoma do México, 2010.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizgem (DUA)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020.

JUSTI, R.; GILBERT, J. Modelagem, Visões dos Professores sobre a Natureza da Modelagem, Implicações para a Educação de Modeladores. **International Journal of Science Education** , v. 24, n. 4, p. 369-387, 2002.

JUSTI, R. O ensino de ciências baseado na elaboração de modelos. **Enseñanza de las Ciencias** , Barcelona, v. 2, 2006.

KNUUTTILA, T. M**odelos como artefatos epistêmicos: em direção a uma explicação não representacionalista da representação científica. Helsinki:** University of Helsinki, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. I**nclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educando alunos com deficiências em escolas comuns**. Londres: David Fulton Publishers, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino de ciência e tecnologia.** Ponta Grossa. Vol. 7, nº 2 (maio/ago. 2014), p. 1-20, 2014.

NERSESSIAN, N. J. Model-based reasoning in conceptual change. In: MAGNANI, L.; NERSESSIAN, N. J.; THAGARD, P. (Eds.). **Model-based reasoning in scientific discovery.** New York: Kluwer/Plenum, 1999. p. 5-22

ROSA, David H.; MEYER, Ana. **Ensinando todos os alunos na era digital: Design universal para aprendizagem**. Alexandria: ASCD, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: Abordagens éticas, políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.070

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2015 A 2025

Amanda Kelly dos Santos Barbosa[1]
Helma Thayse Costa Silva[2]
Neiza de Lourdes Frederico Fumes[3]
Nágib José Nunes dos Santos[4]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a produção científica brasileira de dissertações e teses acerca das condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto da Educação Especial e Inclusiva, no período de 2015 a 2025. A pesquisa adota uma abordagem metodológica de natureza bibliográfica e qualitativa, de caráter descritivo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: “Profissional de Apoio Escolar”, “Profissional de Apoio Escolar” AND “Condições de trabalho”, “Profissional de Apoio”, “Profis-

1 Mestranda do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, amandak.barboza@gmail.com;

2 Mestranda do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, amandak.barboza@gmail.com;

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, neiza.fumes@iefe.ufal.br;;

4 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, nágib.santos@fale.ufal.br

sional de Apoio Escolar + Educação Inclusiva", "Profissional de Apoio Escolar" OR "Auxiliar de inclusão" OR "Profissional de Apoio à Inclusão". Os critérios de exclusão compreenderam: dissertações ou teses sem autorização para divulgação, em língua estrangeira, duplicadas, que não abordassem as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar ou que estivessem fora do recorte temporal definido. Os resultados evidenciaram a baixa incidência de publicações sobre a temática, com apenas oito dissertações defendidas no período analisado e ausência de teses. Assim, constata-se que, apesar de sua relevância para a Educação Especial e Inclusiva, essa temática permanece pouco explorada. Destaca-se, portanto, a necessidade de maior investimento em pesquisas que permitam identificar lacunas, propor estratégias e subsidiar políticas públicas já existentes, além de fortalecer práticas inclusivas e ampliar os debates acadêmicos sobre o papel e as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar.

Palavras-chave: Profissional de Apoio Escolar, Condições de trabalho, Educação Especial, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O Brasil, nas últimas décadas, vem consolidando a educação inclusiva como uma diretriz fundamental das políticas educacionais. A partir de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o sistema educacional brasileiro passou a ser desafiado a construir condições efetivas para o acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares.

Nesse cenário, a figura do Profissional de Apoio Escolar surge como um importante elemento para a efetivação da inclusão escolar. Esses profissionais desempenham um papel crucial no cotidiano escolar, auxiliando estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento em diversas atividades. Suas atribuições abrangem desde a assistência na higiene, alimentação e locomoção, até a adaptação do ambiente e dos materiais às necessidades específicas dos alunos, além do apoio às atividades diárias (Xavier, 2019).

Sua atuação ajuda a promover a vivência em comunidade, o desenvolvimento de habilidades e a autonomia dos estudantes. Apesar da relevância de seu trabalho, os profissionais de apoio escolar enfrentam uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade do serviço que prestam. Dentre eles, destacam-se as diversas nomenclaturas e atribuições atribuídas a esses profissionais em âmbito nacional, que carecem de padronização e regulamentação específica (Fonseca, 2016).

A falta de clareza nas atribuições e a ausência de um investimento adequado em políticas de apoio mais amplas levam a desvios de função e à precarização das condições de trabalho. Esse cenário de precarização profissional e a ausência de padronização podem afetar diretamente a qualidade do processo de inclusão dos estudantes nas escolas. Diante da complexidade e da relevância da atuação dos Profissionais de Apoio

Escolar nos contextos da educação especial e inclusiva, e considerando os desafios inerentes às suas condições de trabalho, torna-se importante aprofundar o conhecimento sobre a produção acadêmica existente.

Assim, esta revisão sistemática tem como objetivo mapear a produção acadêmica dos últimos 10 anos, compreendendo o período de 2015 a 2025, sobre as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto da inclusão de estudantes com deficiência no Brasil. A sistematização e a análise desses estudos, especialmente dissertações e teses nacionais, contribuirão para fornecer subsídios para futuras investigações e para a formulação de políticas públicas mais eficazes que reconheçam e valorizem o papel fundamental desses profissionais.

METODOLOGIA

Esta Revisão Sistemática de Literatura (RSL) tem o objetivo de mapear a produção acadêmica nacional de dissertações e teses, que abordaram, entre o período de 2015 a 2025, as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Seguindo as diretrizes metodológicas preconizadas por Sampaio e Mancini (2007), que orientam a execução de Revisões Sistemáticas como forma de garantir rigor e confiabilidade na síntese das evidências científicas, este tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências, mediante a aplicação de métodos sistematizados de busca. Para tal, é essencial definir os tópicos chave, autores, palavras, periódicos e fontes de dados para a composição da análise dos artigos encontrados nas bases de dados selecionadas.

Com base na questão norteadora: quantas dissertações e teses relacionadas às condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar foram produzidas e publicadas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

Na seleção das pesquisas acadêmicas foi realizada uma busca criteriosa, identificando, avaliando, selecionando e sintetizando as evidências científicas encontradas sobre o tema escolhido. Foram utilizados os seguintes descritores:

- "Profissional de Apoio Escolar"
- "Profissional de Apoio Escolar" AND "Condições de trabalho"
- "Profissional de Apoio"
- "Profissional de Apoio Escolar + Educação Inclusiva"
- "Profissional de Apoio Escolar" OR "Auxiliar de inclusão" OR "Profissional de Apoio à Inclusão".

Também foram utilizados critérios de inclusão e exclusão, para garantir a relevância e a pertinência das publicações, de acordo com os objetivos traçados na revisão.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

- Publicações entre 2015 e 2025.
- Publicações na língua portuguesa.
- Estudos que abordem as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

- Dissertações ou teses sem autorização para divulgação.
- Dissertações e teses publicadas em línguas estrangeiras.
- Dissertações e teses duplicadas.
- Dissertações e teses que não abordem as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar.
- Dissertações e teses fora do recorte temporal definido (2015-2025).

ISBN: 978-65-5222-069-1

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação desses critérios foram identificadas na base de dados quinze pesquisas, sendo catorze dissertações e uma tese referentes às condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar. Entretanto, utilizando um dos critérios de refinamento, o qual era que as publicações fossem autorizadas, obteve-se apenas oito dissertações para análise, conforme demonstra a tabela abaixo:

Autor (Ano)	Instituição (Local)	Título	Objetivo	Principais Resultados	Link ou DOI
Gonçalves, Angélica (2023)	Centro Universitário UniCarioca (RJ)	O Saber e o Fazer do Professor de Apoio Especializado	Destacar a atuação e propor um e-book formativo para professores de apoio.	Aponta a importância da formação continuada para a prática docente inclusiva.	Plataforma Sucupira
Silva, Michele O. C. (2023)	UFBA (BA)	O Profissional de Apoio Escolar de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas	Analisar atribuições, perfis e condições de trabalho dos PAEs.	Evidencia desvalorização profissional, desvio de função e ausência de políticas de valorização.	Plataforma Sucupira
Piovezan, Camila C. B. (2022)	UFSCar (SP)	Requisitos para Contratação de Profissionais de Apoio Escolar nos Sistemas Estaduais	Analisar legislações e normativas estaduais sobre contratação de PAEs.	Mostra a ausência de regulamentação uniforme, vínculos precários e carência de formação.	Plataforma Sucupira
Xavier, Sheyla A. (2019)	UFPE (PE)	Um Olhar sobre a Prática de Profissionais de Apoio à Alunos com Deficiência	Investigar as práticas de apoio na rede municipal do Recife.	Profissionais atuam com funções diversas, enfrentam ausência de formação e de políticas de suporte.	Plataforma Sucupira

Autor (Ano)	Instituição (Local)	Título	Objetivo	Principais Resultados	Link ou DOI
Santos, Felícia M. P. (2020)	UFMG (MG)	Mediadores Escolares em Formação no Contexto Inclusivo	Investigar saberes adquiridos na prática por mediadores escolares.	A mediação contribui para a formação, mas há indefinições legais e falta de clareza quanto à função.	Plataforma Sucupira
Pereira, Luciane C. (2019)	UFGD (MS)	Formação do Profissional de Apoio Educacional para o Atendimento de Crianças com Autismo	Avaliar a formação inicial nos cursos de Pedagogia quanto ao preparo para inclusão de alunos com TEA.	Aponta carência de conteúdos sobre TEA nos currículos e falta de diretrizes claras sobre a função do profissional de apoio.	Plataforma Sucupira
Lopes, Mariana M. (2018)	UFSCAR (SP)	Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar	Descrever o perfil e atuação dos PAEs em cinco municípios.	Condições precárias, ausência de formação continuada, falta de regulamentação e divergência nas atribuições entre localidades.	Plataforma Sucupira
Fonseca, Manoela (2016)	UFSM (RS)	Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à Atuação do Profissional de Apoio/ Monitor	Analisar a atuação dos PAEs em escola privada à luz das políticas públicas.	Os profissionais acumulam funções pedagógicas e de cuidado; inexistência de regulamentação fragiliza sua atuação.	Plataforma Sucupira

Nota de acessibilidade – descrição da imagem. Quadro com seis colunas, apresentando autor e ano, instituição e local, título, objetivo, principais resultados e link ou DOI. O quadro reúne oito dissertações e uma tese defendidas no Brasil entre 2016 e 2023, todas relacionadas às condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar.

Fonte: Autoras, 2025.

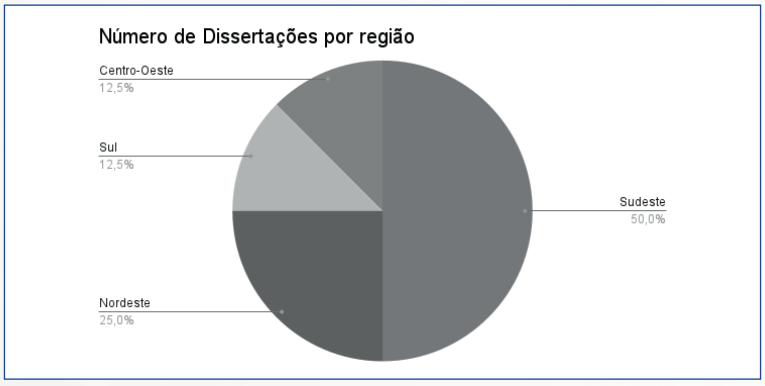
A seleção dos estudos foi realizada em julho de 2025 e ocorreu do seguinte modo: inicialmente, foi feita a leitura de títulos, resumos e conclusões das pesquisas selecionadas e em seguida, realizada a triagem e categorização utilizando o software Rayyan como apoio. Esta ferramenta,

é gratuita e auxilia pesquisadores na produção de revisões sistemáticas, tornando o trabalho mais ágil (Betini e Bozzoni, 2022), permitindo a organização dos materiais selecionados, removendo duplicatas e categorizando os resultados com base nas palavras-chave.

Os dados foram analisados após a seleção final dos estudos e sistematizados em uma tabela, contendo os seguintes campos: título, autor, ano, instituição, objetivo, principais resultados pesquisa e link para acesso. A análise qualitativa dos dados permitiu a percepção e a compreensão crítica das condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar profissionais, identificando alguns desafios e padrões recorrentes sobre o exercício da profissão, como: vínculos empregatícios, carga horária, remuneração, tipos de contratação, formação, atribuições, desvio de função, variadas nomenclaturas e ausência de regulamentação do cargo e precarização.

Quanto à distribuição geográfica das dissertações e teses produzidas no Brasil nos últimos dez anos (2015-2025), conforme ilustrado no Gráfico 1, a Região Sudeste aparece como a principal fonte de produção de pesquisa acadêmica sobre as condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar, concentrando a maior parte da amostra investigada.

Gráfico 1 – Distribuição de Dissertações por Região sobre Profissionais de Apoio Escolar no Brasil (2015-2025)



A Região Sudeste, que engloba os estados de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG), apresentou um total de 4 disserta-

ções, o que corresponde a 50% do total dos 8 estudos identificados. Este dado sugere uma maior infraestrutura de pesquisas e Programas de Pós-Graduação dedicados ao tema ou a áreas correlatas nessa região. Essa concentração pode ser explicada, em parte, pela presença de Universidades de grande porte e referência em Educação Especial no Brasil, como é o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que impulsiona a produção de conhecimento na área.

Na segunda posição, a Região Nordeste, com as contribuições da Bahia (BA) e Pernambuco (PE), registrando 2 dissertações, totalizando 25% da amostra. Embora represente uma parcela menor em comparação ao Sudeste, a presença de estudos nesta região demonstra um interesse crescente na temática das condições de trabalho no contexto da educação especial e inclusiva, refletindo as particularidades dos desafios enfrentados por esses profissionais nos diferentes contextos estaduais.

As Regiões Sul e Centro-Oeste contribuíram com 2 dissertações, representando 12,5% do total para cada região. Essa incidência, embora menor, demonstra que o interesse pelo tema não está restrito às regiões mais desenvolvidas academicamente, mas se estende por diferentes partes do território nacional.

Por fim, destaca-se a ausência de dissertações e teses sobre o tema na Região Norte, de acordo com os resultados da presente revisão. Este achado sugere uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre os Profissionais de Apoio Escolar nessa região.

A análise da distribuição geográfica, dentro do recorte temporal 2015 2025, permite inferir que, apesar de o tema das condições de trabalho dos profissionais de apoio escolar ter sido abordado em distintas regiões do Brasil, ainda há uma escassez de estudos acadêmicos, apontando para a necessidade de maior incentivo às pesquisas para compreender as nuances das condições de trabalho dos Profissionais de Apoio Escolar em seus respectivos contextos locais, considerando a relevância de fomentar estudos em regiões pouco representadas, a fim de construir um pano-

ISBN: 978-65-5222-069-1

rama mais completo e contextualizado das realidades enfrentadas por esses profissionais em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que ainda são poucas as pesquisas existentes na área em nível de Mestrado e Doutorado voltadas à temática investigada nesse trabalho e que há lacunas na literatura, "aprimorando cada vez mais a necessidade e importância deste profissional para a inclusão do aluno com deficiência" (Gonçalves, 2023, p. 72).

Desta forma, é urgente e necessário que se desenvolvam mais estudos sobre a temática no Brasil, pois esses profissionais parecem invisíveis ou pouco vistos, ilegitimados profissionalmente (Piovezan, 2022). Assim, compreender se-á de forma mais profunda as suas condições de trabalho, buscando contribuir para a valorização desses profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

BETINI, Marluci; BOZZONI, Darcila de Fátima. **Rayyan Systematic Review**. Botucatu: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação, Campus de Botucatu – Rubião Júnior, 2022. Disponível em: Como utilizar a ferramenta Rayyan em revisões sistemáticas.pdf. Acesso em: 07 de jul. de 2025.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Brasília, DF,. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

FONSECA, Manoela**. Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à Atuação do Profissional de Apoio/Monitor.** 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 jul. 2025.

GONÇALVES, Angélica. **O Saber e o Fazer do Professor de Apoio Especializado: o processo de inclusão do aluno com deficiência.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 jul. 2025.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar. 2018. Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: LOPES Mariana Moraes 2018 (Dissertação) UFSCar.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do Profissional de Apoio Educacional para o Atendimento de Crianças com Autismo no Ensino Regular.** 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1615. Acesso em: 19 jul. 2025.

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Requisitos para Contratação de Profissionais de Apoio Escolar nos Sistemas Estaduais de Educação.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 jul. 2025.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Brazilian Journal of Physical Therapy, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: v11n1a12.pmd. Acesso em: 24 jul. 2025.

SANTOS, Felícia Maria Pereira dos. **Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. **O Profissional de Apoio Escolar de Estudantes com Deficiência em Escolas Públicas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: Michele Silva_Dissertação.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

XAVIER, Sheyla Alves. **Um Olhar sobre a Prática de Profissionais de Apoio à Alunos com Deficiência da Rede Municipal de Ensino do Recife.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 20 jul. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.071

AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro[1]
Taciana Mirna Sambrano[2]
Liana Deise Silva Pereira[3]
Limarrian Conceição de Camargo Almeida[4]

RESUMO

A neuropsicologia é uma ciência relativamente jovem que compõe o campo das neurociências e que permeia diversas áreas do conhecimento, já que busca analisar a relação existente entre as funções cerebrais, o comportamento humano e os processos mentais. O objetivo desse artigo é mapear os trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos por estudantes bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), possibilitando o conhecimento simplificado sobre as contribuições da Neuropsicologia (NP) no atendimento educacional a sujeitos surdos, elencando os principais aspectos que norteiam os trabalhos dos pesquisadores, destacando alguns pontos importantes desta ciência ainda muito jovem. Esta

1 Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, docente no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). Contato: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

2 Doutora pelo Curso de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP, e-mail: taciana.sambrano@ufmt.br

3 Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: liana.silva@ifmt.edu.br

4 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT Campus Várzea Grande, e-mail: limarrian.c@estudante.ifmt.edu.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

é uma pesquisa de abordagem qualitativa sob a metodologia da pesquisa bibliográfica com base no método Prisma de revisão sistemática. O mapeamento foi realizado no repositório da CAPES no período de 2002 a 2022, com os descritivos 'neuropsicologia', 'surdo', 'surdez' e 'deficiência auditiva', combinados. Obtivemos o que a ciência chama de resultado negativo, o que significa que as buscas feitas no *lócus* escolhido e no espaço de tempo, não obteve resultado algum, ou seja, nenhuma dissertação ou tese foi encontrada sobre as possibilidades de contribuições da neuropsicologia para o atendimento de estudantes surdos.

Palavras-chave: Contribuições, Neuropsicologia, educação de surdos.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A neuropsicologia é uma ciência interdisciplinar relativamente jovem que compõe o campo das neurociências, e debruça-se em compreender, estudar, analisar as funções cerebrais, o comportamento humano e os processos mentais, tais como pensamento, concentração, linguagem, atenção, memória, motricidade, entre outros. Segundo De Toni et al (2005) por ter o suporte em outras ciências, vários profissionais podem ancorar seus estudos e ações nela, a exemplo da educação, que pode favorecer suas práticas nos conhecimentos oferecidos por este campo inovador.

Em todo o mundo, desde 1994, vem ocorrendo mudanças significativas na educação quanto ao atendimento aos sujeitos com deficiência, por conta da publicação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, que elencou "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", que preconiza a garantia de que os sistemas educacionais atendam esses sujeitos.

Nesse grupo encontram-se os sujeitos surdos, que demandam peculiaridades importantes para efetivação de sua inclusão, como o conhecimento da Língua de Sinais do país, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras), conhecimento das questões culturais e identitárias desse grupo, entre outros. A História da educação de surdos aponta para muitos anos de segregação de sujeitos surdos em todos os âmbitos da sociedade, especialmente na educação, por considerarem que os mesmos não eram passíveis de compreensão do conhecimento por não poderem ouvir. Até que um monge francês, o Charles-Michel de l'Épée comprovou, com seus estudos, que os surdos podiam aprender, inclusive por meio de sua língua natural, a língua de sinais, já que a história conta que se aceitava e utilizava-se apenas o método oralista para ensiná-los (Silva, 1986).

Diante do exposto, indaga-se acerca das possibilidades de contribuição da neuropsicologia para o atendimento aos surdos no âmbito

da educação. Para responder a esta questão, realizou-se um estudo de revisão sistemática baseado nas recomendações metodológicas Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), seguindo-se as contribuições de Galvão et al (2015), para identificação e seleção dos artigos que tratam do tema na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2002 a 2022 (20 anos). Tal definição de período justifica-se pela publicação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências, exatamente no ano de 2002 (Brasil, 2002).

Foram utilizados os seguintes descritores de busca: 'neuropsicologia', 'surdo', 'surdez' e 'deficiente auditivo' associados, com o filtro de tipo: mestrado e doutorado; grande área: ciências humanas; área do conhecimento e avaliação: educação e psicologia; área de concentração: educação, psicologia e neurociências, tendo como critérios de inclusão serem artigos originais, de livre acesso, em Língua Portuguesa, desenvolvidos no Brasil e que atendessem ao objetivo do estudo.

A pesquisa proposta objetivou a identificação de contribuições da neuropsicologia para o atendimento aos surdos na educação, mostrando as possibilidades de potencialização do processo ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

2 NEUROPSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Citada a primeira vez no início do século XX, sendo desenvolvida somente nos anos 1940, a Neuropsicologia (NP) é uma ciência consideravelmente nova, que se dedica a compreender as funções e disfunções cerebrais por meio de comportamentos que podem interferir na cognição (De Toni et al, 2005) e, dessa forma, várias áreas do conhecimento são beneficiadas por esses estudos possibilitando a atuação de muitos profissionais nesse âmbito, dentre eles, os profissionais da educação.

Luria (1966) afirma que o objetivo da NP é estudar a relação existente entre as funções inerentes ao sistema nervoso e o comportamento

humano, em busca de mapear o complexo padrão de atividade e seus danos, por meio de análise minuciosa e sistemática. A partir de Luria, concebe-se o funcionamento psicológico como um sistema funcional complexo, integrado por múltiplas unidades do cérebro que operam de forma coordenada e dinâmica, e não como módulos isolados e fixos (Luria, 1966).

Essa visão foi aprofundada por modelos contemporâneos de redes neurais que descrevem redes neuronais interconectadas que servem de base para funções como linguagem, atenção, memória e funções executivas, como aponta Mesulam (1998) em seu artigo sobre o mapeamento de redes neurais para a atenção, linguagem e memória com vistas às evidencias que podem explicar padrões de desempenho e de déficits clínicos em pacientes.

Em se tratando de contribuições no campo educacional, a NP tem um papel imprescindível para a educação, já que pode trazer luz para compreensões acerca do desenvolvimento de estudantes de diferentes idades, possibilitando intervenções voltadas ao potencial desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida escolar. Evidências científicas indicam que processos como atenção, memória, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, as chamadas funções executivas, têm papel determinante na alfabetização, na compreensão de textos lidos e na resolução de problemas matemáticos, de acordo com Diamond (2013).

No contexto educacional, a integração dos conhecimentos da Neuropsicologia (NP) possibilita a conversão de achados neuropsicológicos em estratégias pedagógicas práticas. Programas escolares focados em promover a autorregulação, o planejamento e a metacognição, por exemplo, demonstram reduzir desigualdades iniciais de desempenho, especialmente quando complementados por abordagens de sala de aula que respeitem as diversas fases do desenvolvimento humano (Blair; Raver, 2015).

As contribuições da NP podem se converter em valiosos recursos educacionais, permitindo planejamentos que atendam às necessidades de

crianças e jovens com transtornos do neurodesenvolvimento. Isso inclui a indicação de adaptações curriculares e o suporte direto aos estudantes. Além disso, a NP fomenta orientações para um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre professores, equipe pedagógica e famílias, estabelecendo metas específicas e monitoráveis pelos profissionais envolvidos (Blair; Raver, 2015).

No contexto escolar, a Neuropsicologia (NP) é uma ferramenta essencial para abordar dificuldades cognitivas ou disfunções comportamentais de origem neurológica (Costa et al., 2004). Ademais, conforme De Toni et al (2005), os recursos da NP vão além do diagnóstico, estendendo-se à terapia, ao acompanhamento, à reabilitação e ao aprimoramento das funções neurocognitivas.

O advento das políticas públicas de inclusão no Brasil intensificou a necessidade de um foco aprimorado no atendimento, na rede regular de ensino, a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Essa atenção visa garantir o direito legal ao atendimento de suas necessidades educacionais no ambiente escolar.

Entre os alunos com deficiência, os estudantes surdos, ao serem inseridos no ensino regular, apresentam peculiaridades educacionais que demandam conhecimento específico dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isso inclui a compreensão de uma língua distinta da maioria dos estudantes, além de uma cultura e identidade próprias, intrinsecamente ligadas à sua comunicação linguística.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

A compreensão da surdez revela uma distinção humana marcada pela perda da audição, um sentido fundamental para a interação plena do indivíduo com o seu entorno (Villar; Junior, 2008). Tal condição gera vivências existenciais e linguísticas singulares

para as pessoas surdas, que se diferenciam das experiências dos ouvintes. A ausência auditiva pode, de fato, influenciar o desenvolvimento da

ISBN: 978-65-5222-069-1

fala e da linguagem verbal, repercutindo nas dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e escolar (Villar; Junior, 2008, p. 45).

Historicamente, a educação de surdos foi caracterizada por um período prolongado de segregação em diversos âmbitos sociais, sobretudo na educação, baseada na premissa de que a ausência de audição inviabilizava a aquisição de conhecimento (Cordeiro, 2014). Contudo, essa visão começou a ser alterada quando o monge francês Charles-Michel de l'Épée comprovou a capacidade de aprendizagem dos surdos, inclusive por meio da língua de sinais, sua língua natural. A trajetória educacional dos surdos, então, viu a sucessão de abordagens como o oralismo, a comunicação total e, mais recentemente, o bilinguismo.

Esse histórico de evolução das abordagens pedagógicas culmina no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o principal meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Essa formalização estabelece seu ensino obrigatório para os surdos como primeira língua, e o da Língua Portuguesa como segunda língua. Tal diretriz foi formalizada pela sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) apenas em 2021. A LDB, em seu Capítulo V, art. 60-A, afirma que:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços legais, a educação inclusiva no Brasil, que se expande globalmente desde 1994, segue em processo de aprimoramento em escolas regulares, exigindo diversas iniciativas com ênfase na capacitação docente (Cordeiro, 2021). Embora regulamentada desde a década de 1990 e fundamentada na visão de Mantoan (2015) de acesso universal

ISBN: 978-65-5222-069-1

a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, a efetivação da educação para todos ainda enfrenta obstáculos. A concretização desse ideal nas instituições escolares é dificultada por questões intrínsecas ao sistema educacional brasileiro, como falhas curriculares e a insuficiente preparação para a inclusão, entre outros fatores (Cordeiro, 2021).

Para além dos saberes que os educadores precisam assimilar durante sua formação inicial e continuada, Cordeiro (2021) ressalta a urgência de os docentes compreenderem os conceitos fundamentais da inclusão: seu significado, sua aplicabilidade e seus propósitos. Essa perspectiva alinha-se a Mantoan (2015), que define inclusão como o atendimento universal a todos. É igualmente crucial que dominem as nomenclaturas e os conceitos atuais, como educação inclusiva, educação especial, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva e pessoa com deficiência, entre outros. Adicionalmente, torna-se imprescindível o conhecimento sobre as particularidades da pessoa surda, abarcando sua cognição, cultura, identidade e, no Brasil, sua língua natural, a Libras.

A singularidade da aprendizagem e uso de duas línguas com modalidades diferentes e independentes (Quadros; Karnopp, 2004) é um elemento vital para os envolvidos na educação de estudantes surdos, afetando diretamente seus processos cognitivos. Esse fator também assume grande importância para a neuropsicologia e suas pesquisas, pois o bilinguismo implica um processamento neurológico distinto, reconhecido por estudiosos como vantajoso (Nobre; Hodges, 2010; Vince, 2016).

Aprofundando essa perspectiva sobre o processamento neurológico singular na surdez, a literatura neuropsicológica evidencia que a privação auditiva leva a um recrutamento ampliado de áreas corticais tradicionalmente auditivas para o processamento visual e atenção periférica, o que repercute em perfis cognitivo-comportamentais específicos (Bavelier et al, 2006). Esse dado, portanto, reforça que a educação de surdos não é mera transposição de práticas 'ouvintes', mas requer um desenho didático sensível à modalidade visuoespacial. Nesse sentido, a cronologia da

ISBN: 978-65-5222-069-1

exposição à linguagem assume relevância crucial: o impacto do período de exposição inicial à primeira língua é perceptível. A aquisição tardia de uma língua natural (inclusive a de sinais) correlaciona-se com resultados menos robustos em se tratando de competências linguísticas e domínios cognitivos dependentes da linguagem, mesmo após anos de uso, evidenciando a crucialidade de uma janela sensível para o desenvolvimento linguístico (Mayberry; Lock, 2003). Desse modo, assegurar acesso precoce e proficiente à Libras vai além da mera diretriz legal, configurando-se como um imperativo neurocognitivo com impacto direto nas trajetórias educacionais.

Corroborando esse imperativo e a natureza fundamentalmente linguística da língua de sinais, pesquisas demonstram que a Libras ativa os principais circuitos cerebrais da linguagem em padrões análogos aos observados em línguas orais. Tal achado corrobora o princípio de que a linguagem é fundamentalmente simbólica e independe da modalidade auditiva (Petitto et al., 2000). No contexto escolar, essa compreensão legitima o bilinguismo Libras–Português escrito como uma política linguística e pedagógica essencial.

Essa política de bilinguismo educacional para surdos, que preconiza a Libras como primeira língua (L1) e o Português (predominantemente escrito) como segunda língua (L2), encontra respaldo em pesquisas acadêmicas. Tais estudos demonstram que a proficiência em língua de sinais está associada a melhores desempenhos em leitura e escrita em L2, mediada por mecanismos metalinguísticos e mapeamentos eficazes entre representações visuoespaciais e ortográficas (Quadros; Karnopp, 2004). Para a efetivação dessa abordagem, é fundamental assegurar a presença de modelos adultos fluentes em Libras na escola (que podem ser professores surdos, intérpretes de Libras ou outros profissionais da educação que dominam a língua e podem mediar o acesso ao currículo e à comunicação), a disponibilização de materiais didáticos visuais adequados e a implementação de práticas de ensino explícitas da consciência morfológica e sintática do Português.

Além da instrução, a avaliação desses estudantes demanda atenção especial e a adoção de diretrizes específicas. Recomenda-se: priorizar instrumentos não verbais e/ou versões adaptadas com mediação em Libras; empregar a avaliação dinâmica, que considera a responsividade à mediação; e evitar a comparação do desempenho de estudantes surdos com normas de ouvintes sem controle de variáveis linguísticas (Aera; APA; NCME, 2014). A adesão a tais princípios é fundamental para reduzir vieses e elevar a validade interpretativa dos resultados obtidos.

A solidez dessas abordagens pedagógicas e avaliativas no Brasil encontra respaldo em um importante marco jurídico. A legislação nacional, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reconhece a Libras e prevê a formação de profissionais para sua difusão (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005). Contudo, a operacionalização pedagógica efetiva transcende a mera conformidade legal, exigindo aderência às diretrizes de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta abordagem, ao garantir múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento, mostra-se comprovadamente adequada para atender a turmas heterogêneas (Cast, 2018).

Em suma, a Neuropsicologia (NP) oferece uma contribuição multifacetada e indispensável à educação, particularmente no contexto da surdez, ao: (1) apresentar modelos explicativos do funcionamento cognitivo e de suas particularidades; (2) aprimorar avaliações e intervenções educacionais; e (3) fundamentar políticas linguísticas e práticas bilíngues que contemplem as especificidades neurocognitivas e culturais dos estudantes (Petitto et al. ,2000; Nobre; Hodges, 2010; Vince, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi conduzida no repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um espaço que concentra produções acadêmicas financiadas pelo governo brasileiro. O objetivo era mapear as contribuições da Neu-

ropsicologia (NP) no atendimento ao surdo na educação, abrangendo o período de 2002 a 2022. O marco inicial (2002) foi escolhido em função da publicação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A estratégia de busca empregou os descritores 'neuropsicologia', 'surdo', 'surdez' e 'deficiente auditivo' combinados. Foram aplicados filtros para selecionar pesquisas de mestrado e doutorado, na grande área de Ciências Humanas, com foco em Educação e Psicologia, e área de concentração em Educação, Psicologia e Neurociências. Os critérios de inclusão exigiam artigos originais, de livre acesso, em Língua Portuguesa, desenvolvidos no Brasil e que estivessem alinhados ao objetivo do estudo. Esse procedimento seguiu as recomendações metodológicas do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Prisma) (Galvão et al, 2015), visando à identificação e seleção rigorosa dos trabalhos.

As buscas foram realizadas combinando os descritores, e os trabalhos resultantes foram submetidos a uma triagem inicial: os títulos foram lidos e os resumos analisados em busca dos descritores e de indícios da temática. Textos que, mesmo sem os descritores explícitos no título ou resumo, sugeriam relevância para o tema foram igualmente considerados. Contudo, os resultados obtidos foram notavelmente escassos em relação ao objetivo proposto. A combinação 'neuropsicologia + surdez' retornou 122 trabalhos, dos quais nenhum abordava o tema de interesse. Similarmente, o mapeamento com 'neuropsicologia + surdo' gerou 117 resultados, predominantemente coincidentes com a busca anterior, e novamente sem nenhum trabalho relevante. Por fim, a busca por 'neuropsicologia + deficiente auditivo' relacionou 42 trabalhos, e, mais uma vez, nenhum conteúdo foi identificado sobre o assunto em foco.

Os resultados detalhados das buscas no repositório estão apresentados na Tabela 1, apresentada na sequência.

Tabela 1. Resultados das buscas no repositório por descritores

Descritores	Resultado geral	Resultado da análise
neuropsicologia + surdez	122	0
neuropsicologia + surdo	117	0
neuropsicologia + deficiente auditivo	42	0

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Conforme evidenciado na Tabela 1, as buscas sistemáticas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não identificaram nenhum trabalho que abordasse concomitantemente a neuropsicologia e a educação de surdos no contexto brasileiro, no período delimitado de 2002 a 2022. Esse resultado, embora inicialmente contraintuitivo dada a relevância dos campos, pode ser compreendido pela natureza recente da interseção desses temas no cenário acadêmico nacional. O reconhecimento formal da Libras como língua oficial, por exemplo, é um marco relativamente recente (Lei nº 10.436/2002), e a própria Neuropsicologia, embora com raízes mais antigas, consolidou-se como disciplina autônoma e interdisciplinar no Brasil a partir da segunda metade do século XX. A conjugação dessas duas áreas de estudo, portanto, configura-se como um campo ainda em formação e exploração, o que pode justificar a escassez de pesquisas encontradas.

É fundamental ressaltar que a ausência de publicações específicas, como observado, não invalida a relevância da investigação, mas, ao contrário, a sublinha. Na metodologia científica, resultados nulos ou negativos possuem um valor intrínseco, pois a pesquisa é, como afirma Popper (1963, p. 33), uma "viagem de descobertas", inerentemente sujeita à imprevisibilidade e à falibilidade. Nesse sentido, "os resultados negativos são extremamente importantes na ciência porque indicam o que não funciona" (Teixeira da Silva, 2015, p. 12), servindo como balizadores para futuras investigações. Browman (1999) e Knight (2003), citados por Fanelli (2011, p. 123), corroboram essa visão ao destacar que "os resultados que não confirmam as expectativas [...] são cruciais para o progresso científico, porque este último só é possível por um processo coletivo de autocorreção".

Adicionalmente, Guimarães et al. (2018, p. 245) reforçam que "resultados nulos, negativos ou inesperados são ocorrências possíveis para pesquisadores em todo o mundo". Portanto, a constatação de uma lacuna no presente mapeamento bibliográfico constitui um resultado significativo em si, indicando uma área de pesquisa emergente que clama por atenção e desenvolvimento.

Essa lacuna não é meramente uma constatação acadêmica; ela possui implicações diretas e profundas para a prática educacional. A carência de estudos específicos sobre a interface entre neuropsicologia e educação de surdos no Brasil levanta preocupações significativas sobre o potencial prejuízo no desenvolvimento desses estudantes, dada a escassez ou até ausências de evidências científicas que possam embasar intervenções pedagógicas otimizadas.

A Neuropsicologia, com sua capacidade de desvendar os mecanismos cognitivos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, representa uma ferramenta de inestimável valor para a compreensão das particularidades neurocognitivas do estudante surdo (Petitto et al. ,2000; Nobre; Hodges, 2010; Vince, 2016).

Adotar um olhar com um viés da neuropsicologia na educação de surdos pode, portanto, não apenas preencher essa importante lacuna de conhecimento, mas também instrumentalizar educadores e gestores para potencializar o processo ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pleno de habilidades e competências. A realização de futuras pesquisas nessa intersecção é, assim, um imperativo científico e social, capaz de fornecer subsídios essenciais para o aprimoramento de políticas educacionais e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e potencialmente eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação dedicou-se a mapear as contribuições da Neuropsicologia para o atendimento aos surdos no âmbito da educação

brasileira, abrangendo o período de 2002 a 2022. O propósito deste estudo emergiu da crescente compreensão da Neuropsicologia como uma ciência interdisciplinar vital para o entendimento dos processos mentais e comportamentais, e da concomitante evolução das políticas de inclusão educacional no Brasil. O marco inicial do período de análise foi cuidadosamente escolhido em virtude da promulgação da Lei nº 10.436/2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, um evento divisor de águas para a educação inclusiva no país. A metodologia empregada seguiu as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Prisma), com as contribuições de Galvão et al. (2015), visando assegurar rigor na identificação e seleção dos trabalhos na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Os resultados obtidos, contudo, foram notavelmente escassos em relação ao objetivo proposto, conforme explicitado na Tabela 1 e na discussão subsequente. As buscas sistemáticas, utilizando combinações dos descritores 'neuropsicologia', 'surdo', 'surdez' e 'deficiente auditivo', não identificaram nenhum trabalho que abordasse a intersecção entre neuropsicologia e educação de surdos no contexto brasileiro e no período delimitado. Tal achado, embora possa ser inicialmente percebido como uma ausência, configura-se, na verdade, como um dos resultados mais relevantes e instigantes desta pesquisa.

A constatação de uma lacuna no presente mapeamento bibliográfico não desmerece a investigação; ao contrário, valida a premissa de que a ausência de estudos pode, por si só, ser um resultado significativo que indica uma área de pesquisa emergente e que clama por atenção e desenvolvimento.

Essa escassez de pesquisas pode ser compreendida, como já discutido, pela natureza ainda incipiente do campo que conjuga neuropsicologia e educação de surdos no cenário acadêmico nacional. Enquanto a neuropsicologia, apesar de citada pela primeira vez no início do século XX e desenvolvida nos anos 1940, consolidou-se no Brasil a partir da segunda

metade do século XX (DE TONI et al., 2005), e a educação inclusiva globalmente ganhou força após 1994 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a interseção específica dessas duas áreas no contexto da educação de surdos parece estar em um estágio inicial de consolidação.

A complexidade de estudar as funções cerebrais e o comportamento humano em sujeitos com vivências linguísticas e culturais singulares, como os surdos, exige abordagens específicas que ainda carecem de maior desenvolvimento e exploração na produção acadêmica brasileira. A formalização da Libras em 2002 (BRASIL, 2002) e sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) apenas em 2021 apontam para um reconhecimento legal que, embora fundamental, ainda está em processo de maturação e de transposição para a pesquisa empírica aprofundada.

As implicações dessa lacuna são profundas e estendem-se tanto ao plano teórico quanto à prática pedagógica. No âmbito teórico, a ausência de um corpo de pesquisa robusto impede a construção de modelos explicativos contextualizados para a cognição de estudantes surdos brasileiros, considerando as particularidades da Libras e do contexto sociocultural nacional.

A Neuropsicologia, definida por Luria (1966) como a ciência que estuda a relação entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano, oferece um arcabouço para desvendar como a surdez, caracterizada pela perda da audição (Villar; Junior, 2008), pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A literatura neuropsicológica evidencia, por exemplo, que a privação auditiva pode levar a um recrutamento ampliado de áreas corticais para o processamento visual e atenção periférica (BAVELIER et al., 2006), reconfigurando perfis cognitivo-comportamentais. Sem uma pesquisa local que explore esses aspectos, as práticas pedagógicas correm o risco de se apoiar em generalizações ou em modelos não adaptados à realidade brasileira, comprometendo a eficácia das intervenções.

No plano prático-educacional, a carência de estudos específicos sobre a interface entre neuropsicologia e educação de surdos no Brasil levanta sérias preocupações sobre o potencial prejuízo no desenvolvimento desses estudantes. A ausência de evidências científicas sólidas e contextualmente relevantes pode levar a intervenções pedagógicas áquem das necessidades reais dos estudantes e a uma formação docente carente dos conhecimentos mais atualizados sobre o perfil neurocognitivo do estudante surdo. A educação inclusiva, que, conforme Mantoan (2015), preconiza o acesso universal a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, exige que se compreendam não apenas a língua e a cultura surda (Cordeiro, 2021), mas também como os processos cognitivos desses estudantes podem ser otimizados.

A neuropsicologia aparece nesse cenário para possibilitar que os mecanismos cognitivos subjacentes à aprendizagem possam ser desvendados e de fornecer insights sobre processos como atenção, memória e funções executivas, como apontam De Toni et al (2005) e Diamond (2013).

Nessa esteira, a neuropsicologia representa uma relevante ferramenta para a compreensão das particularidades neurocognitivas do estudante surdo e para a adaptação de achados neuropsicológicos em estratégias pedagógicas eficazes. A neuropsicologia, portanto, legitima e fundamenta o bilinguismo educacional para surdos, na medida em que há pesquisas que demonstraram que a aquisição precoce de uma língua natural, como a Libras, é um imperativo neurocognitivo.

Em suma, a Neuropsicologia (NP) oferece uma contribuição multifacetada e indispensável à educação, particularmente no contexto da surdez, uma vez que pode apresentar modelos explicativos do funcionamento cognitivo e de suas particularidades, além de aprimorar avaliações e intervenções educacionais e de fundamentar políticas linguísticas e práticas bilíngues que contemplem as especificidades neurocognitivas e culturais dos estudantes. A integração desses saberes pode potencializar o processo ensino-aprendizagem, garantindo um desenvolvimento pleno e equitativo.

A ausência de produção científica na interseção crítica entre neuropsicologia e educação de surdos no contexto brasileiro, entre os anos de 2002 a 2022, como revelada por esta pesquisa, aponta para uma responsabilidade coletiva dos pesquisadores da área. Essa lacuna deve ser encarada não como um obstáculo, mas como um impulso para o avanço do conhecimento.

É mister que futuras pesquisas explorem o impacto de diferentes metodologias de ensino bilíngue sob uma ótica neuropsicológica, bem como o desenvolvimento de ferramentas de avaliação e intervenção adaptadas à realidade brasileira. Somente por meio de investigações rigorosas, interdisciplinares e contextualizadas será possível fornecer os subsídios necessários para que a educação de surdos no Brasil atinja seu potencial máximo, garantindo que o direito à educação seja, para esses estudantes, não apenas um conceito legal, mas uma vivência de aprendizado significativo, inclusivo e transformador. O impacto social e humano desse conhecimento, uma vez gerado, será altamente significativo.

REFERÊNCIAS

AERA; APA; NCME. **Standards for Educational and Psychological Testing**. American Educational Research Association (AERA), the American Psychological Association (APA) and the National Council on Measurement in Education (NCME), 1999. Disponível em: <https://www.testingstandards.net/>. Acesso em: 20 out.2025.

BAVELIER, D et al. Do deaf individuals see better? **Trends in Cognitive Sciences**, v. 10, n. 11, p. 512–518, 2006. Disponível em: <DOI: 10.1016/j.tics.2006.09.006>. Acesso em: 05 out. 2025.

BLAIR, C.; RAVER, C. C. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 66, p. 711-731, 2015. Disponível em: <DOI: 10.1146/annurev-psych-010814-015221>. Acesso em 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2 ed.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

CORDEIRO, S. P. R. L. Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva da educação para todos. **Tese**. Programa de doutoramento em Educação - Formação Docente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/54660>. Acesso em: 14 set. 2025.

CORDEIRO, S. P. R. L. Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo: um estudo de caso. **Dissertação**. Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT, 2014.

COSTA, D. I. et al. Avaliação Neuropsicológica da criança. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 111-116, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/85ZxLGdktF3bWxMtf6vRwgP/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

DE TONI, P. M. et al. A evolução da neuropsicologia: da antiguidade aos tempos modernos. **Psicologia argumento**, 23(41), 47-55, 2005. Disponível em: <https://search.bvsalud.org/gim/resource/fr/lil-481851>. Acesso em: 10 out. 2025.

DIAMOND, A. Executive functions. Annual Review of Psychology, v. 64, p. 135–168, 2013. Disponível em: <DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em 20 set. 2025.

FANELLI, D. Negative results are disappearing from most disciplines and countries. Scientometrics (2012) 90:891–904, September, 2011. Disponível em: <http://eloquentscience.com/wp-content/uploads/2012/02/Fanelli12-Negative-Results.pdf>. Acesso em: 05 set. 2025.

GALVÃO, T. F. et al. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. v.24; n.2; p. 335-342, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>. Acesso em 15 set. 2025.

GUIMARÃES, R. A. B. et al. Resultados negativos na pesquisa científica: aspectos éticos. **Revista Bioética**, v. 26, n. 2, p. 245-50, 2018. Disponível em: <https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1518>. Acesso em: 04 out. 2025.

LURIA, A. R. Higher Cortical Functions in Man. New York, Basic Books, 1966.

MAYBERRY, R. I.; KLUENDER, R. Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. **Bilingualism**: Language and Cognition, v. 21, n. 5, p. 938–952, 2018. Disponível em: <DOI: 10.1017/S1366728917000724> .

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MESULAM, M.-M. From sensation to cognition. **Brain**, Oxford, v. 121, n. 6, p. 1013-1052, 1998. Disponível em: <DOI: 10.1093/brain/121.6.1013>. Acesso em 20 set. 2025.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES. L. V. S. D. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição** [online], v. 15, n. 3, p. 180-191, 2010. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/386/242>. Acesso em: 15 out. 2025.

PETITTO, L. A. et al. Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: implications for the neural basis of human language.

Psychological and Cognitive Sciences, v. 97, n. 25, p. 13961-13966, 2000. Disponível em: <DOI: 10.1073/pnas.97.25.13961>. Acesso em 06 out. 2025.

POPPER, K. R. The following excerpt was originally published in Conjectures and Refutations. **Conjectures and Refutations**, London: Routledge and Keagan Paul, pp. 33-39, 1963.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada** – A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

TEIXEIRA DA SILVA, J. A. Negative results: negative perceptions limit their potential for increasing reproducibility. Journal of Negative Results in Biomedicine, v. 14, n. 12, jul. 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4494691/>. Acesso em 20 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em <http://unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 04 out. 2025.

VILLAR, M. A.; JUNIOR. J. C. L. **Aspectos biológicos da deficiência auditiva**. Editora UNIRIO. 2008

VINCE. G. The amazing benefits of being bilingual. 2016. Mosaic@Future, BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/future/article/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>. Acesso em: 15 out. 2025.

Educação Especial (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-069-1

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.072

DO DIAGNÓSTICO À INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇA COM TEA

Taciana Mirna Sambrano[1]
Ana Carolina Aparecida Matos Alves[2]
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro[3]
Liana Deise Silva Pereira[4]

RESUMO

Uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta formas singulares de se comunicar, interagir e aprender, podendo ter interesses restritos e sensibilidade sensorial, mas também potencialidades únicas que se desenvolvem com apoio, acolhimento e estímulo adequados. Este relato de experiência tem como objetivo evidenciar a relevância do envolvimento familiar no cuidado e desenvolvimento de criança com TEA. A narrativa parte da vivência da autora com sua filha, diagnosticada com microdeleção no cromossomo 16p11.2 e TEA nível dois de suporte, destacando as estratégias adotadas pela família desde o diagnóstico até os dias atuais. A pesquisa possui abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada na observação cotidiana

1 Doutora pelo Curso de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP, e-mail: taciana.sambrano@ufmt.br

2 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UAB, IFMT Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, e-mail: ana.matos@estudante.ifmt.edu.br

3 Doutora pelo Programa de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal, e-mail: suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

4 Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e-mail: liana.silva@ifmt.edu.br

ISBN: 978-65-5222-069-1

e no registro sistemático das intervenções familiares, reconhecendo o relato de experiência como legítima forma de produção. O embasamento teórico ancora-se na perspectiva montessoriana cujos princípios privilegiam a autonomia e a autoeducação e autores que abordam a importância do acolhimento no processo inclusivo. A narrativa contempla desde o percurso diagnóstico, envolvendo especialistas e exames genéticos, até a reorganização da rotina doméstica, adaptação de espaços e implementação de recursos educativos. Destacam-se práticas inspiradas no método montessoriano, como a criação de um painel sensorial adaptado, visando à coordenação motora fina, à cognição e à autonomia. Os resultados evidenciam que o envolvimento ativo da família contribuiu para avanços significativos na interação social, na comunicação e na segurança da criança, ao mesmo tempo em que fortaleceu vínculos afetivos. Portanto, experiências centradas na criança e apoiadas pela família favorecem o desenvolvimento integral e podem inspirar ações em contextos escolares inclusivos.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista, Família, Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-069-1

INTRODUÇÃO

A inclusão e o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são temas de grande relevância na sociedade contemporânea, pois envolvem desafios afetivos, sociais, cognitivos e pedagógicos tanto para a criança quanto para sua família. O TEA é um transtorno complexo que impacta diversas áreas do desenvolvimento infantil, exigindo cuidados e abordagens específicas para promover a melhor qualidade de vida possível.

Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos restritos e repetitivos. Esses sinais se manifestam geralmente nos primeiros anos de vida e variam em intensidade, sendo classificados em três níveis que indicam diferentes graus de suporte necessário para cada criança.

Nesse cenário, a família exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança com TEA. Ela constitui a primeira rede de apoio emocional e social, responsável por oferecer um ambiente afetivo seguro e estímulos adequados às necessidades específicas da criança. O envolvimento familiar contribui diretamente para a construção de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas, além de favorecer a inclusão escolar e comunitária.

O relato de experiência, enquanto método, parte da vivência concreta do sujeito para construir conhecimento situado, articulando práticas e reflexões a partir de contextos reais. Segundo Tardif (2014), os saberes oriundos da experiência são legítimos na formação docente e na compreensão dos processos educativos, pois emergem diretamente da prática e de sua análise crítica. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (1992) defende que a escrita de experiências contribui para a constituição da identidade profissional e para o compartilhamento de saberes que não se encontram apenas na teoria, mas que são construídos na ação cotidiana. Assim, este

trabalho se ancora na narrativa pessoal como instrumento de reflexão e produção de conhecimento, valorizando a experiência vivida como elemento central para a compreensão e melhoria das práticas inclusivas.

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PERCURSO DIAGNÓSTICO

A autora[5] descobriu sua gestação em janeiro de 2021. Era sua quarta gestação, em meio a uma pandemia mundial, cercada por medos e incertezas, principalmente por já ter um histórico de gestações de risco. No início, o medo permeou essa experiência, sobretudo pelo momento que o mundo estava passando. Embora a gestante tenha iniciado o pré-natal de acordo com o esperado a partir de critério médicos e tendo o cuidado de informar sobre as gestações anteriores, um acometimento similar aos anteriores surgiu. Devido a picos de pressão arterial elevada, foi necessária a administração de AAS (ácido acetilsalicílico) para reduzir as chances de pré-eclâmpsia, semelhante ao que ocorreu nas gestações anteriores, visto que em sua primeira gravidez desenvolveu uma eclâmpsia. Os picos de hipertensão arterial, com 33 semanas de gestação, culminaram em uma hospitalização por um período de sete dias, com monitoramento constante a fim de se verificar a evolução do quadro que poderia desencadear uma pré-eclâmpsia, o que felizmente não ocorreu.

Ao se completarem 39 semanas de gestação, a bebê Sara nasceu por meio de parto cesárea, sem complicações aparentes. Na maternidade, todos os exames realizados na recém-nascida foram avaliados como dentro da normalidade e, assim, mãe e bebê tiveram alta. Com o passar dos dias, a mãe começou a notar sinais diferentes na filha em relação a suas experiências pregressas com a maternidade, como por exemplo: Sara engasgava com facilidade, não aceitava mamadeira ainda que fosse com o leite materno, tinha muita ânsia de vômito e dormia pouco.

5 Este relato narra a experiência pessoal da segunda autora deste artigo.

A mãe relatou esses sinais à pediatra que, inicialmente, identificou como "reflexo de gag precoce"[6]. Como mãe de outras três crianças, começou a perceber que Sara não alcançava os marcos de desenvolvimento esperados para as fases vivenciadas. Aos seis meses, durante o período de introdução alimentar, surgiram mais preocupações maternas, pois Sara não sentava sozinha e apresentava baixa coordenação motora. Em fevereiro de 2022, aos sete meses, Sara ficou muito doente, acometida por uma febre intermitente, prostração, pouco apetite e sonolência, gerando atendimento em clínica médica onde foi medicada, submetida a exames e à observação constante.

Na madrugada, o quadro de Sara evoluiu para hipoglicemia, sinais vitais instáveis e convulsões, parada motora e olhar fixo. Os médicos presentes no pronto-atendimento consideraram a possibilidade de ser um quadro de meningite ou síndrome hipotônica ou paralisia cerebral. Após solicitação da mãe, Sara foi transferida para uma Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica em um hospital privado na cidade de Cuiabá (MT) onde houve intubação e acesso venoso central. Os dez dias que se seguiram foram marcados por diferentes exames, gasometrias e ressonâncias. Sara foi diagnosticada com hepatopatia aguda e acidose metabólica, com possibilidade de ocorrência de erro inato do metabolismo referente à intolerância hereditária à frutose, o que exigiu restrição imediata de frutose, sacarose e sorbitol.

Após a alta, a família iniciou a busca por especialistas, como pediatras, nutricionista, nutróloga, neuropediatra, fisioterapeutas e, por fim, um geneticista. O primeiro exame genético foi um cariótipo de banda G que apresentou resultado dentro do padrão de normalidade. A partir do "teste da bochechinha" (triagem genética por amostra bucal), identificou-se uma deleção sem precisão na localização, o que exigiu a realização do exame

6 Reflexo involuntário que protege o bebê de se engasgar e que ocorre, geralmente, na introdução alimentar (Sivakumar; Prabhu, 2023)

cromossômico baseado em "microarray" do tipo CGH-array[7] (Hibridização Genômica Comparativa), mais detalhado, capaz de detectar pequenas deleções e duplicações no DNA. Em 8 de março de 2023, o laudo apresentou a identificação de microdeleção no cromossomo 16p11.2. Era um diagnóstico de síndrome genética rara, sem cura, identificado na Classificação Internacional de Doenças como CID 10-Q93.5, com possibilidades terapêuticas para apoiar o desenvolvimento da criança (Brasil, 2020).

A deleção do lócus cromossômico 16p11.2 representa uma perda de um segmento de DNA no cromossomo 16 que abrange cerca de 30 genes e está firmemente estabelecida como um fator de predisposição altamente significativo para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros distúrbios referentes ao desenvolvimento neurológico, segundo a investigação publicada por Chung et al. (2021) que se propõe a sumarizar as principais características da microdeleção do cromossomo 16p11.2.

Essa microdeleção, com uma prevalência de aproximadamente 1 em 2.000 casos, é reconhecida como uma das causas genéticas mais frequentes associadas ao TEA, com estimativas indicando que entre 20% e 25% dos portadores da microdeleção do cromossomo 16p11.2 são diagnosticados com TEA, uma prevalência substancialmente superior à da população geral, de acordo com Chung et al. (2021). Indivíduos que apresentam a microdeleção do 16p11.2 frequentemente manifestam atrasos no desenvolvimento, dificuldades na fala e linguagem, deficiência intelectual e as características comportamentais típicas do TEA (Chung et al, 2021).

Estudos revelam que a síndrome de microdeleção do cromossomo 16p11.2, quando identificada durante o período pré-natal, pode se manifestar por meio de diferentes acometimentos sistêmicos, como malformações esqueléticas e cardiovasculares. O estudo de Wang et al (2022) aponta que achados como o espessamento da translucência nucal e o rim policístico também foram propostos como novos fenótipos pré-natais associados, expandindo o espectro da microdeleção e reforçando o valor

7 Informações adicionais podem ser encontradas em https://genetica.hupes.ufba.br/hibridizacao-genomica-comparativa-em-array-acgh

da análise cromossômica por "Microarray" para seu diagnóstico, exame semelhante ao que Sara foi submetida.

O diagnóstico trouxe alívio e preocupação ao mesmo tempo, visto que a família encontrou respostas em relação à condição de saúde de Sara, intercaladas com o reconhecimento de um futuro permeado por desafios e incertezas. A partir do diagnóstico, novas terapias foram iniciadas, como terapia ocupacional, fonoaudiologia com tecnologia assistiva e fisioterapia (principalmente com especialistas no método Bobath). O atendimento com tais profissionais levou ao segundo laudo clínico e, em 2 de maio de 2024, Sara foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte, com comprometimento da linguagem funcional, conforme descrito no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) e em consonância aos dados apontados pela literatura da área no tocante à maior incidência de TEA associado à microdelação do cromossomo 16p11.2 (Chung, et al, 2021; Wang et al, 2022).

Em se tratando de maior suscetibilidade a TEA em indivíduos com microdeleção do cromossomo 16p11.2, ressalta-se o recente estudo de Kretz et al. (2023) que aponta para a identificação de múltiplos genes individuais dentro do lócus 16p11.2 que impulsionam fenótipos neuroanatômicos (NAPs). Essa pesquisa sublinha uma marcante diferença sexual na expressão dos NAPs e, consequentemente, na suscetibilidade ao TEA, sugerindo que o cérebro feminino pode ter uma maior resistência a mutações genéticas nesse lócus, oferecendo evidências experimentais para a teoria da "proteção feminina" no autismo, visto que a maior incidência de TEA encontra-se indiscutivelmente na população masculina. De acordo com o autor, a variabilidade na expressividade da deleção 16p11.2, desde casos assintomáticos até manifestações severas de TEA, continua a ser um desafio no aconselhamento genético, enfatizando a complexidade das interações genéticas, epigenéticas e ambientais na plena manifestação do transtorno do espectro autista (Kretz et al, 2023).

Voltando-se à Sara, ressalta-se que, a partir dos laudos recebidos, ela passou a contar com acompanhamento multidisciplinar ampliado,

ISBN: 978-65-5222-069-1

incluindo psicóloga, musicoterapia, gastroenterologista, endocrinologista, entre os outros atendimentos profissionais que já faziam parte de sua rotina.

Desde o início dos atendimentos com os profissionais, a família adaptou a rotina doméstica buscando maneiras de lidar com a seletividade alimentar de Sara e de manejar suas crises e estereotipias. Ressalta-se a criação de formas alternativas de comunicação com ela e atividades de estimulação sensorial e motora, muitas vezes de forma intuitiva, que depois se mostraram alinhadas a princípios montessorianos. A partir das experiências vivenciadas, tornou-se perceptível uma evolução em relação à interação social e às habilidades funcionais de Sara, principalmente quando toda a família envolvia-se nas práticas.

É válido evidenciar que todo esse processo também exigiu atenção à saúde mental da família. A sobrecarga emocional é real e demanda suporte específico para cuidadores, tema amplamente documentado na pesquisa sobre famílias e TEA. A literatura aponta que pais e cuidadores de crianças no espectro autista frequentemente relatam níveis elevados de estresse, ansiedade e depressão, e que o apoio à saúde mental dos pais é um fator de risco para o bem-estar psicológico e físico da família, conforme evidenciado por estudos como o de Catalano et al. (2018).

A experiência de lidar com os desafios emocionais e físicos no cuidado de indivíduos com TEA pode alterar profundamente a dinâmica familiar. Nessa esteira, o estudo de Sánchez Amate e Luque de la Rosa (2024) destaca que a qualidade de vida dos cuidadores varia significativamente a depender das estratégias de enfrentamento que eles empregam. A busca por conhecimento, similar às abordagens que motivaram a apresentação deste trabalho, a presença de rede familiar de apoio e a implementação de estratégias de autorregulação são essenciais para amenizar as sobrecargas físicas, emocionais e mentais inerentes ao cuidado e melhorar o bem-estar geral da família.

A literatura aponta, ainda, que intervenções centradas na família e treinamentos a cuidadores trazem efeitos positivos na interação social e

ISBN: 978-65-5222-069-1

nas competências das crianças com sinais de TEA (Sánchez Amate; Luque de La Rosa, 2024).

2 DA INCERTEZA À AÇÃO: A MATERNIDADE COMO MOTOR PARA A BUSCA DO CONHECIMENTO

O período que antecedeu os diagnósticos de Sara foi marcado por uma profunda incerteza. Para as famílias atípicas, a angústia é frequente, alimentada pela contínua lacuna na compreensão das necessidades específicas da criança e pela ausência de um rumo definido.

No entanto, essa experiência tornou-se o principal motor para uma imersão profunda em estudos e pesquisas. A busca por respostas transformou a mãe de Sara, também autora deste estudo, em uma investigadora da própria realidade, uma leitora assídua da produção científica sobre desenvolvimento infantil, síndromes raras e o Transtorno do Espectro Autista.

A compreensão sobre a temática a partir de artigos e livros lidos, bem como o diálogo com outras famílias, tornaram-se uma prática frequente, nutrida pelos objetivos de interpretação dos laudos médicos e tradução dos estudos acadêmicos em ações práticas e estratégias eficazes que pudessem, efetivamente, proporcionar o desenvolvimento de Sara. Esse processo personifica o conceito do "saber da experiência", como aponta Tardif, (2014), no qual o conhecimento não é apenas consumido, mas construído na articulação entre a prática cotidiana e a reflexão teórica. A identidade de mãe se fundiu à de pesquisadora, em um movimento contínuo de aprender para melhor cuidar.

Reconhece-se que o conhecimento na área da neurodiversidade é dinâmico e está em constante evolução, com novas descobertas sendo publicadas regularmente. Portanto, a postura de estudo permanente foi adotada como parte integral do cuidado. As práticas e estratégias detalhadas na sequência deste trabalho não surgiram de forma aleatória, mas são o resultado direto dessa jornada de pesquisa familiar, em que cada

ISBN: 978-65-5222-069-1

intervenção foi intencionalmente planejada, observada e ajustada com base no conhecimento e saber edificados pelos estudos empreendidos e, acima de tudo, pelas respostas únicas de Sara.

2.1 PAINEL SENSORIAL MONTESSORIANO: UMA PRÁTICA DE ESTÍMULO

Durante as buscas por adaptações que pudessem beneficiar o desenvolvimento de sua filha Sara em casa, enquanto ainda não tinham um diagnóstico, a mãe conheceu o método Montessori por meio de uma pesquisa orientada pela Inteligência Artificial (ChatGPT[8]), que apresentou autores e abordagens centradas na criança.

Ao se aprofundar na proposta montessoriana, percebeu que já aplicava muitos dos seus princípios antes mesmo do nascimento de Sara, com seus filhos mais velhos, sobretudo em atividades de vida diária. Ainda que não houvesse a intencionalidade do método Montessori, a mãe utilizava os princípios montessorianos nas atividades como ensinar a arrumar a mesa, tomar banho sozinhos, organizar brinquedos em caixas separadas, utilizar eletrodomésticos com segurança, dobrar roupas, amarrar cadarços e vestir-se de forma independente com roupas que envolvem zíperes e botões. Após o diagnóstico genético de Sara, a mãe passou a adaptar ainda mais as práticas, oferecendo atividades específicas para estimular a coordenação motora grossa e fina da criança, como colocar e retirar bolinhas de potes, mover objetos de um local para outro e encaixar peças em formas corretas. A perspectiva montessoriana se mostrou, assim, não apenas uma metodologia educacional, mas uma prática diária de respeito ao desenvolvimento natural da criança.

Acerca da possibilidade de utilização dos materiais pertinentes à abordagem montessoriana com crianças diagnosticadas com TEA, ressalta-se o estudo de Laura Marks (2017) que oferece uma valiosa perspectiva sobre

8 A ferramenta também foi utilizada para a tradução dos textos em inglês citados neste estudo.

a eficácia potencial da abordagem educacional Montessori para crianças em idade pré-escolar diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A autora busca analisar como uma pedagogia centrada no brincar e na auto aprendizagem pode influenciar positivamente o desenvolvimento de habilidades essenciais para indivíduos com TEA.

O ponto central da análise apresentada por Marks (2017) reside na exploração da abordagem Montessori como uma intervenção educacional baseada no brincar. Ela investiga a maneira pela qual os princípios Montessori – como o ambiente preparado, a liberdade de escolha, o trabalho individualizado e os materiais sensoriais – podem ser particularmente benéficos para crianças com TEA. A autora sugere que a estrutura, a previsibilidade e o foco na aprendizagem autodirigida e sensorial de Montessori podem auxiliar na promoção da autorregulação e na modificação de comportamentos em crianças autistas (Marks, 2017).

Em alinhamento com as necessidades e interesses de Sara, a família concebeu e construiu um painel sensorial, composto por elementos criteriosamente selecionados para despertar sua curiosidade e promover uma rica diversidade de estímulos sensoriais. A estrutura integrou itens como chaves e cadeados com distinção cromática, uma fechadura de porta, zíperes e cadarços, além de esponjas (para louça e banho) e retalhos de tecido, todos com propriedades táteis variadas. O painel também incluiu um tubo de PVC, destinado à manipulação de bolinhas, e parafusos didáticos de formas e cores diversas. Para estes últimos, o objetivo central era a associação de formas, em detrimento das cores, respeitando o ritmo individual e as preferências de Sara.

Este painel desempenha um papel crucial na promoção abrangente da coordenação motora fina, do foco atencional, das habilidades cognitivas e da autonomia de Sara. Sua manipulação se dá de maneira espontânea e exploratória, pautada pelo engajamento dela aos materiais, dada a riqueza de recursos lúdicos adicionais disponíveis em seu contexto familiar. Paralelamente, a motricidade de Sara foi aprimorada por meio de práticas artísticas diversas, como o desenho e a pintura, utilizando giz

de cera, canetinhas e lápis de cor. Essas ações foram sistematicamente incorporadas aos períodos de recreação familiar, permitindo a harmonização das intervenções terapêuticas com as atividades dos irmãos.

Adicionalmente, a literatura especializada evidencia que abordagens sensoriais, a exemplo dos painéis interativos, potencializam a autorregulação, o engajamento e o desenvolvimento psicomotor em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, intervenções fundamentadas na integração sensorial, ao oferecer experiências estruturadas e intencionais de exploração tátil, visual e motora, propiciam a consolidação de habilidades funcionais e a mitigação de condutas desadaptativas.

Nessa esteira, a revisão sistemática de Case-Smith et al. (2015), difundida pelo American Journal of Occupational Therapy, ratifica a premissa de que abordagens terapêuticas baseadas em estímulos sensoriais organizados são eficazes na facilitação da participação e da performance ocupacional em crianças com TEA. Este subsídio científico sustenta a perspectiva de que o painel sensorial montessoriano pode ser reconhecido como uma ferramenta coadjuvante de considerável relevância no apoio ao desenvolvimento de Sara.

2.2 EDUCAÇÃO MONTESSORIANA: APLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NO TEA

A educação montessoriana, com sua abordagem intrinsecamente centrada na criança, em um ambiente meticulosamente preparado e o foco na aprendizagem experiencial por meio de materiais sensoriais, apresenta-se como um recurso pedagógico de alta relevância para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a Sara. Os materiais desenvolvidos por Maria Montessori são intrinsecamente projetados para engajar múltiplos canais sensoriais – visual, tátil, e auditivo – possibilitando que a aprendizagem se concretize através da manipulação direta e exploratória. Este atributo é de fundamental importância, pois, conforme apontado por Peña et al (2021), muitas crianças com TEA demonstram maior recep-

tividade a estímulos concretos e táteis, em contraposição a instruções abstratas. Além disso, a característica autorreguladora e autocorretiva desses materiais não apenas promove a autonomia, mas também impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao permitir que a criança aprenda e corrija seus erros de forma independente (Peña et al, 2021).

A estruturação da rotina e a definição dos limites, combinadas com a liberdade de escolha da criança dentro do ambiente educativo, constituem outro pilar crucial do método. Em um espaço planejado, organizado, calmo e previsível, a criança encontra a segurança necessária para desenvolver as atividades de sua preferência. Essa previsibilidade, destacada por Peña et al (2021) como essencial para reduzir a ansiedade e facilitar a participação, é equilibrada pela autonomia para selecionar atividades que mais ressoam com seu interesse e ritmo de aprendizagem. Para uma criança como Sara, esse equilíbrio entre organização e liberdade é de imenso valor, promovendo tanto a estabilidade emocional quanto oportunidades de autodescoberta.

A observação de Marks (2017) corrobora essa perspectiva, indicando que o ambiente estruturado e os materiais concretos montessorianos favorecem substancialmente o engajamento de crianças com TEA, impulsionando a concentração e a autonomia nas tarefas.

Adicionalmente, a educação montessoriana se estabelece como um espaço naturalmente inclusivo e multigeracional, no qual crianças de diversas faixas etárias coexistem, aprendendo umas com as outras por meio da observação e da modelagem social. Este formato possibilita a socialização espontânea e a criação de vínculos, beneficiando a interação de crianças com TEA tanto em ambientes familiares quanto escolares. Embora o trabalho com os materiais seja frequentemente individualizado, a dinâmica de grupo e a interação mediada são parte integrante do ambiente montessoriano, permitindo que a criança desenvolva habilidades sociais em um contexto natural e sem pressões excessivas (Marks, 2017).

Por fim, a intrínseca flexibilidade e personalização dos materiais Montessori revelam-se um aspecto profundamente relevante para crianças

com TEA. É possível adaptar peças para facilitar a manipulação, incorporar suportes visuais ou criar versões simplificadas de recursos clássicos, o que se mostra extremamente útil para atender às necessidades sensoriais e cognitivas individuais. Essa capacidade de adaptação, alinhada à aprendizagem individualizada que o método permite (Peña et al, 2021), é um diferencial significativo.

Além disso, práticas que visam a regulação sensorial podem ser integradas à rotina Montessori. Por meio de atividades práticas e táteis, os materiais oferecem oportunidades naturais para que a criança encontre seu equilíbrio sensorial e emocional, transformando a pedagogia em uma ferramenta que não apenas estimula a aprendizagem, mas também apoia o bem-estar integral da criança (Peña et al, 2021; Marks, 2017).

Em síntese, a aplicação da perspectiva Montessori, seja no contexto familiar ou no ambiente escolar, emerge como uma ferramenta educacional potencializadora do desenvolvimento infantil, como pode ser vivenciado com Sara. Sua capacidade de possibilitar a inclusão, a autonomia e o desenvolvimento integral de crianças no espectro autista parece evidente, uma vez que alinha a necessidade de um ambiente estruturado e previsível com a promoção da liberdade de escolha e o respeito ao ritmo individual de cada uma delas. Esta abordagem não apenas oferece um suporte às necessidades específicas dessas crianças, mas também as capacita a explorar o mundo de forma independente e significativa, construindo pontes para um desenvolvimento integral e para uma participação mais ativa em seu próprio processo de aprendizagem e socialização (Peña et al, 2021; Marks, 2017).

3 RESULTADOS OBSERVADOS: A EVOLUÇÃO DE SARA A PARTIR DAS INTERVENÇÕES DOMICILIARES

A jornada de desenvolvimento de Sara, desde o início das intervenções até o momento atual, é marcada por uma evolução significativa em múltiplas áreas. O processo de adaptação da rotina familiar, alinhado às

terapias e às estratégias implementadas no ambiente doméstico, permitiu identificar e aplicar práticas que favoreceram seu progresso, bem como reconhecer gatilhos que geravam desconforto ou regressão, como as internações hospitalares recorrentes. A seguir, detalham-se os avanços observados.

3.1 PROCESSAMENTO SENSORIAL E REGULAÇÃO EMOCIONAL

O ponto de partida foi um quadro de acentuada hipersensibilidade sensorial. Sara apresentava o que a literatura denomina defensividade tátil, manifestada por uma recusa intensa ao toque em substâncias de aspecto "mole, molhado ou gelado". Atividades como brincar com massinha ou tocar em macarrão geravam reações de ânsia, e certos tecidos de roupa causavam grande desconforto. Essa sensibilidade se estendia a outros domínios, sendo as mudanças climáticas um gatilho para desregulação. Em dias de maior sobrecarga sensorial, era comum que andasse nas pontas dos pés, um comportamento frequentemente associado à busca por menor contato ou a uma tentativa de modulação sensorial.

A evolução nesta área é um dos resultados mais notáveis. Por meio da exposição gradual e lúdica, princípio fundamental da terapia de Integração Sensorial (Ayres, 1979 apud Silva, 2010), Sara expandiu seu repertório de tolerância. O contato com a água fria, iniciado de forma recreativa com uma mangueira no quintal junto aos irmãos, foi generalizado para outras situações. Atualmente, ela não apenas tolera, como busca ativamente a sensação, bebendo água gelada e consumindo sorvetes. A superação da aversão a texturas alimentares é exemplificada pelo macarrão, que passou de um item aversivo para um de seus pratos preferidos.

Esse tipo de abordagem, que utiliza um ambiente multissensorial para promover regulação, também é um dos princípios da Terapia Snoezelen®, que significa "explorar e relaxar". De acordo com o artigo publicado por Unwin et al (2021), a autora aborda os ambientes multissensoriais, também chamados de "salas sensoriais ou Snoezelen®", que se caracterizam

como espaços especializados para o desenvolvimento de crianças autistas que podem proporcionar aumento da atenção e redução de comportamentos motores repetitivos, fala estereotipada e vocalizações de crianças com TEA. As salas Snoezelen® contêm equipamentos para modificar o ambiente com exposição controlada de estímulos sensoriais visuais (luzes), auditivos (sons suaves), táteis (objetos com diferentes texturas) e proprioceptivos (movimento) em ambientes seguros. Esse espaço controlado pode, ainda, possibilitar a otimização do foco, melhorar a interação social e diminuir a ansiedade em crianças com TEA (Unwin et al., 2021).

A pesquisa reforça que essas salas, ao oferecerem um espaço calmo e previsível, funcionam como um refúgio para a autorregulação e um ambiente ideal para o desenvolvimento de habilidades de processamento sensorial, como aponta o estudo de Unwin et al. (2021). Embora Sara não tenha acesso a uma sala Snoezelen® formal, a criação de ambientes e a introdução de recursos terapêuticos no espaço doméstico, como a piscina de bolinhas, a luminária de astronauta que projeta estrelas e nebulosas, o uso de sons relaxantes, a rede para balançar e o microfone, são capazes de criar um ambiente com uma função análoga.

Esses elementos promovem uma "dieta sensorial" personalizada, criando um ambiente preparado que permite a exploração sensorial segura e o relaxamento necessário para o aprendizado e a interação, de acordo com Dunn (2007).

Paralelamente, a família desenvolveu um repertório de estratégias de corregulação que evoluíram para a autorregulação. Foi identificado que a água é um poderoso organizador sensorial para ela. Seja no banho, em uma bacia ou na piscina, o contato com a água oferece um estímulo tátil e proprioceptivo que a acalma. Outras estratégias eficazes, baseadas na pesquisa publicada por Dunn (2007), incluem:

a. Input proprioceptivo: Deitar-se no chão, uma ação que oferece pressão profunda e ajuda na organização corporal e na sensação de "aterramento" (grounding).

ISBN: 978-65-5222-069-1

b. Input vestibular: Balançar-se na rede, um estímulo que atua diretamente no sistema vestibular, crucial para o equilíbrio e a regulação.
c. Modulação auditiva: O uso de abafadores de ruído em ambientes externos, um recurso que ela mesma passou a solicitar em dias de maior sensibilidade, demonstrando autoconhecimento e autonomia na gestão de seus estímulos.

Essas práticas configuram a criação de uma "dieta sensorial" personalizada, um conjunto de atividades que ajudam a manter o nível de alerta do sistema nervoso em um estado ótimo para a interação e a aprendizagem (Dunn, 2007).

3.2 COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

No período inicial à utilização da perspectiva montessoriana integrada à rotina familiar, Sara manifestava um quadro de acentuado retraimento social e expressivos déficits comunicacionais. Seu contato visual mostrava-se fugaz, e as interações, mesmo com familiares próximos, eram nitidamente restritas. A comunicação ocorria de forma predominantemente não-verbal e gestual-instrumental, caracterizada por conduzir o adulto pela mão até o objeto de seu interesse. Embora essa modalidade constitua um precursor relevante da comunicação intencional, ainda não atingia o nível simbólico.

O engajamento com as intervenções terapêuticas resultou em um progresso inegável. O marco inicial e profundamente significativo desta jornada de desenvolvimento foi o estabelecimento do contato visual responsivo ao ser chamada pelo nome, seguido pela vocalização da palavra "mamãe". Embora a comunicação verbal complexa permaneça em franco processo de aprimoramento, sendo, por vezes, categorizada como "oral, mas não verbal", Sara demonstrou o desenvolvimento de uma oralidade funcional, que lhe permite vocalizar chamados, entoar canções e expressar-se de forma ativa. A introdução do microfone, explorada no

contexto de atendimento fonoaudiológico, emergiu como um impulsionador essencial para sua expressão, sublinhando a relevância crucial de identificar e valorizar os interesses intrínsecos da criança como uma via eficaz para a comunicação.

Paralelamente, a comunicação gestual de Sara demonstrou significativo refinamento, com sua aplicação estendida ao convívio com os pais e irmãos. A interação social, por sua vez, transpôs os limites do ambiente familiar, alcançando contextos terapêuticos e outros espaços, nos quais se observou o engajamento com outras crianças e adultos. Essa transição, do isolamento à busca ativa por interação, constitui um pilar fundamental no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo substancialmente potencializada por ambientes seguros e previsíveis que promovem a confiança para a experimentação social, como enfatiza Catalano et al. (2018).

3.3 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E HABILIDADES MOTORAS

Inicialmente, Sara manifestava total dependência para a realização das Atividades de Vida Diária (AVDs), incluindo a vestimenta, alimentação e higiene pessoal. Progressivamente, ela alcançou marcos significativos de autonomia. Atualmente, observa-se que ela se alimenta de forma independente com talheres, ingere líquidos em copo, realiza a escovação dentária e o banho com assistência mínima. Adicionalmente, demonstrou a capacidade de calçar e descalçar sapatos (com o uso de velcro, um recurso relevante para acessibilidade) e de pentear os cabelos. Não obstante a regressão pontual no processo de desfralde, um fenômeno frequentemente associado a estressores como internações hospitalares, as conquistas obtidas nas demais áreas ratificam um progresso desenvolvimental consistente.

No domínio do desenvolvimento motor, constatou-se a definição da lateralidade em Sara, evidenciando uma preferência estabelecida pela mão e perna esquerdas. Contudo, ela ainda emprega ambas as mãos em

atividades gráficas. Um avanço crucial foi a resolução da defensividade tátil, que anteriormente restringia seu engajamento com materiais de modelagem (como a massinha). Este progresso é particularmente relevante, visto que a modelagem plástica representa um recurso valioso para o fortalecimento da musculatura intrínseca das mãos, configurando uma habilidade precursora essencial para a aquisição da escrita e o aprimoramento da coordenação motora fina, o que encontra respaldo no trabalho de Silva (2025), ao apresentar uma revisão bibliográfica que objetiva compreender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência elucidou a complexa e multifacetada jornada de desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e microdeleção genética 16p11.2, sublinhando a intrínseca inter-relação entre o diagnóstico, as intervenções personalizadas e o engajamento familiar. Ao empregar a narrativa pessoal como metodologia, conforme defendido por Tardif (2014) e Nóvoa (1992), o estudo não apenas articula o conhecimento situado que emerge da prática, mas também oferece uma perspectiva valiosa sobre a construção da identidade e o compartilhamento de saberes que transcendem a teoria pura, enraizando-se na experiência vivida e na análise crítica.

A trajetória de Sara, do diagnóstico genético complexo à identificação do TEA nível 2 de suporte, ilustra o potencial significativo de desenvolvimento que pode ser alcançado por meio de uma abordagem multidisciplinar e estratégias adaptadas ao ambiente doméstico. Neste contexto, a aplicação dos princípios da metodologia Montessori emergiu como um pilar fundamental, guiando a criação de um ambiente cuidadosamente preparado e o desenvolvimento de um painel sensorial que catalisou o progresso. Os resultados observados, que englobam a notável superação da defensividade tátil, o aprimoramento do processamento sensorial, o desenvolvimento de uma comunicação funcional (incluindo o

uso de tecnologias assistivas como o microfone), a expansão da interação social, a conquista de autonomia nas Atividades de Vida Diária (AVDs) e o refinamento das habilidades motoras, ressaltam a eficácia das intervenções focadas nos interesses da criança e na promoção de sua autoatividade e independência, características marcantes da abordagem Montessori.

Alinhada a este percurso, a vivência com Sara corrobora a premissa de Maria Montessori (1909/2017) de que a educação deve impulsionar a vida da criança sem restringir seu desenvolvimento natural. A experiência de Sara ressalta a intrínseca necessidade de empatia, acolhimento e profundo respeito às individualidades, elementos que, combinados com a estrutura do método montessoriano e o apoio incondicional da família, constituíram os pilares para a estimulação de sua autonomia e desenvolvimento.

Finalmente, a dedicação da mãe de Sara, que transcendeu o papel de cuidadora para se tornar uma investigadora ativa de sua própria realidade, reforça a centralidade da família como um pilar essencial no suporte e na promoção do desenvolvimento de crianças no espectro autista. Este percurso, contudo, reitera a necessidade de se considerar a saúde mental dos cuidadores, um fator crucial para a sustentabilidade do processo terapêutico e o bem-estar do núcleo familiar. A história de Sara, permeada pela resiliência e pela busca incansável por conhecimento, serve como um testemunho da capacidade de adaptação humana e da importância de abordagens personalizadas. Ela reafirma que, mesmo diante da complexidade dos transtornos do neurodesenvolvimento, o conhecimento científico articulado com a vivência prática e o suporte integral, muitas vezes potencializado por perspectivas teóricas como o método baseado em Maria Montessori, são caminhos promissores para construir pontes em direção a um desenvolvimento pleno e significativo, enriquecendo os saberes sobre a inclusão e o acolhimento de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **CID 10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://rts.saude.gov.br/#/cid>. Acesso em: 15 out. 2025.

CASE-SMITH, J. et al. Effectiveness of interventions for children with autism spectrum disorder and their parents: a systematic review of evidence. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 69, n. 5, p. 6905180030p1-6905180030p12, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24477447/>. Acesso em: 27 set. 2025.

CATALANO, D. et al. Mental health interventions for parent carers of children with autistic spectrum disorder: Practice guidelines from a critical interpretive synthesis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph15020341>. Acesso em: 2 ago. 2025.

CHUNG, W. K. et al. 16p11.2 Deletion Syndrome. **Current Opinion in Genetics & Development**, v. 68, p. 49-56, jun. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959437X21000204?via%3Di hub>. Acesso em: 20 de out. 2025.

DUNN, W. Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. **Infants & Young Children**, v. 20, n. 2, p. 84-101, 2007. Disponível em: <https://journals.lww.com/iycjournal/fulltext/2007/04000/supporting_children_to_parti cipate_successfully_in.2.aspx>. Acesso em: 20 set. 2025.

KRETZ, P. F. et al. Dissecting the autism-associated 16p11.2 locus identifies multiple drivers in neuroanatomical phenotypes and unveils a male-specific role for the major vault protein. **Genome Biology**, n. 24, n 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13059-023-03092-8>. Acesso em: 20 out. 2025.

MARKS, L. Playing to Learn: an overview of the Montessori Approach with pre-school children with Autism Spectrum Condition. **Support for Learning**, v.31, n. 4. p. 313-328, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12140>. Acesso em: 20 out. 2025.

MONTESSORI, M. **The Absorbent Mind**. E-book. New York: Independently published, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEÑA, M. et al. Brief Report: Parent Perspectives on Sensory-Based Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, p. 2109–2114, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04644-8>. Acesso em: 15 set. 2025.

SÁNCHEZ AMATE, M. C.; LUQUE DE LA ROSA, A. The effect of autism spectrum disorder on family mental health: Challenges, emotional impact, and coping strategies. **Brain Sciences**, v. 14, n. 11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci14111116>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SILVA, L. M. A psicomotricidade e seu papel no desenvolvimento infantil. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 48, jun. 2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/f51cee/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, S. R. C. e (Org.). **Terapia Ocupacional**: Fundamentos e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

SIVAKUMAR, S.; PRABHU, A. Physiology, Gag Reflex. **StatPearls [Internet]**. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; mar. 2023. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554502/>. Acesso em: 20 set.2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNWIN, K. L. et al. The use of Multi-Sensory Environments with autistic children: Exploring the effect of having control of sensory changes. **Autism**, v. 26, n. 6, p.1379–1394, out. 2021. Disponível em: <doi: 10.1177/13623613211050176>. Acesso em: 27 set. 2025).

WANG, Y. et al. Prenatal Diagnosis of Chromosome 16p11.2 Microdeletion. **Genes**, v.13, n. 2315, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/genes13122315>. Acesso em: 20 out. 2025.